



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**ÂNGELA APARECIDA DE SOUTO SILVA**

**O DIÁRIO DE BORDO COMO RECURSO PARA REFLEXÃO CRÍTICA NA  
FORMAÇÃO DOCENTE NO ÂMBITO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO  
CONTINUADA “MÍDIAS NA EDUCAÇÃO”**

Porto Velho (RO)  
2016

**ÂNGELA APARECIDA DE SOUTO SILVA**

**O DIÁRIO DE BORDO COMO RECURSO PARA REFLEXÃO CRÍTICA NA  
FORMAÇÃO DOCENTE NO ÂMBITO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO  
CONTINUADA “MÍDIAS NA EDUCAÇÃO”**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado Acadêmico em Educação, do Núcleo de Ciências Humanas para conclusão de curso e obtenção do título de Mestre em Educação pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Orientadora: Profa. Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França

Linha de Pesquisa: Formação de Professores

Porto Velho (RO)  
2016

**FICHA CATALOGRÁFICA**  
**BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES**

S586p

Silva, Ângela Aparecida de Souto

Programa de formação continuada mídias na educação: o diário de bordo como recurso para reflexão crítica na formação do professor-cursista.

Ângela Aparecida de Souto Silva. Porto Velho, Rondônia, 2016.  
132 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) Fundação Universidade Federal de Rondônia/UNIR.

Orientadora: Profa. Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França

1. Diário de Bordo. 2. Reflexão Crítica. 3. Formação Continuada. 4. Mídias na Educação.

CDU: 377.8



Fundação Universidade Federal de Rondônia  
Núcleo de Ciências Humanas  
Departamento de Ciências da Educação  
Programa De Pós-Graduação em Educação  
Mestrado Acadêmico em Educação



**ÂNGELA APARECIDA DE SOUTO SILVA**

**O DIÁRIO DE BORDO COMO RECURSO PARA REFLEXÃO CRÍTICA NA  
FORMAÇÃO DOCENTE NO ÂMBITO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO  
CONTINUADA “MÍDIAS NA EDUCAÇÃO”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em educação, vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas, da Fundação Universidade Federal de Rondônia, na linha de pesquisa de Formação Docente como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Data da Aprovação: 30/11/2016

**Banca Examinadora**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosângela de Fátima Cavalcante França  
Orientador / Presidente - PPGE/UNIR

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ednaceli Abreu Damasceno  
Membro Externo - PPGE/UFAC

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nair Ferreira Gurgel do Amaral  
Membro Interno - PPGE/UNIR

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilsa Miranda Souza  
Membro Suplente - PPGE/UNIR

## **DEDICATÓRIA**

*Dedico ao meu pai Pedro Leopoldino da Silva (in memoriam), que na infância apresentou-me a universidade despertando o gosto e paixão pelos estudos.*

*À minha tia e madrinha Maria Medeiros da Silva e ao meu tio e padrinho João Leopoldino da Silva (ambos in memoriam), por acreditarem em mim apoiando-me para o alcance dos meus objetivos.*

## AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por estar sempre presente em minha vida, fortalecendo-me, amparando-me para que eu pudesse vivenciar intensamente cada momento do Mestrado em Educação, com saúde e disposição, de modo a transformar um sonho em realidade.

Aos meus **pais** Pedro Leopoldino da Silva (*in memoriam*) e Maria Aparecida de Souto Silva, que envidaram esforços dentro de suas possibilidades para que eu pudesse ter condições de estudar e chegar ao mestrado.

Aos demais **membros da família**: filhos, irmãos, cunhados (as), sobrinho (as), sogro (a), que confiam e torcem por mim.

Ao meu **esposo** Vanderlei Maniesi, que esteve incondicionalmente ao meu lado nesta caminhada, participando ativamente dos momentos de tristezas, angústias, dificuldades, superações e alegrias. Sou grata por todos os gestos manifestados para que eu pudesse ter condições de produzir o texto científico. Obrigada, meu amor!

À **amiga** Cleusa Margarida Bonamigo, que desde o início do curso sempre esteve disponível para a revisão dos artigos e do texto dissertativo, apesar de repassá-los com exíguo prazo, e em momento algum deixou-me na mão. Minha gratidão.

Aos **professores do Mestrado Acadêmico em Educação** que colaboraram para apropriação de conhecimentos que serviram de base para a elaboração da dissertação.

Aos **membros** da banca examinadora, Profa. Dra. Ednacelí Abreu Damasceno (UFAC) e Profa. Dra. Nair Ferreira Gurgel do Amaral (UNIR), pelo aceite em participar da banca e pelas relevantes contribuições.

Aos **colegas da Linha 1** - Formação Docente e **da Linha 2** - Políticas e Gestão Educacional, estes carinhosamente chamados de “vermelhinhos”, que com alegria e entusiasmo trouxeram leveza a essa jornada. Aproveito para destacar àqueles com quem tive a oportunidade de conviver com mais proximidade: Vanderleia, Danilo, Angélica, Lilian, Rafael, Luciene, Elenice e Lidiana, pelas longas conversas, terapia em grupo e comilanças.

Ao **Departamento de Biologia**, por contribuir financeiramente para o deslocamento do membro externo da banca examinadora.

À **Maria Áurea e Antônio Laffayete**, que me acompanharam de forma peculiar nesta caminhada.

Aos **tutores e tutoras, professores formadores, professores especialistas** do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, com que tive a oportunidade de compartilhar experiências, conhecimentos e que não mediaram esforços para cumprir com as atividades do programa.

### **AGRADECIMENTO ESPECIAL**

Meu agradecimento especial é dedicado à minha **orientadora** Profa. Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França. Tive o prazer de conhecê-la na graduação quando foi a minha professora no Curso de Pedagogia da UNIR. Mais adiante, nos aproximamos quando meus filhos foram estudar na escola em que ela atuava como diretora. Em 2010, tivemos a oportunidade de trabalharmos juntas no Curso de Especialização Mídias na Educação, período em que fora orientadora de TCC. Na ocasião percebi quão era dedicada aos seus orientandos. Seu lema era “nenhum a menos”, com isso todos concluíram e defenderam seus trabalhos. A partir de 2014, na condição de sua aluna e orientanda, estive sempre disponível, mostrando que há mais do que resultados por trás de uma dissertação: existem vidas humanas. Assim como eu, acredito que os demais mestrandos também a vejam como um exemplo de ser humano e profissional. Professora, obrigada pela cumplicidade, pelo ato de compartilhar seus conhecimentos comigo e por acreditar tanto em mim!

*“Não é no silêncio que os homens se  
fazem, mas na palavra, no trabalho, na  
ação reflexão.”*

Paulo Freire (1987, p.78)



SILVA, Ângela Aparecida de Souto. Programa de Formação Continuada Mídias na Educação: o diário de bordo como recurso para reflexão crítica da aprendizagem do professor-cursista. 2016. 132f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Departamento de Ciências da Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2016.

## RESUMO

A sociedade do século XXI, caracterizada pelos avanços da Tecnologia Digital da Informação e Comunicação, conferiu a necessidade de que os profissionais das mais diversas áreas do conhecimento buscassem sua atualização, principalmente os professores, por estarem ligados à disseminação de conhecimento a partir de suas práticas pedagógicas. Nessa contextura, uma das iniciativas do Ministério da Educação, como indutor de políticas públicas, foi a criação do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação com vistas a promover a formação continuada dos professores da educação básica da rede pública de ensino para o uso integrado das diferentes mídias no fazer pedagógico. Na Fundação Universidade Federal de Rondônia, o Programa foi desenvolvido através do Curso de Extensão Mídias na Educação que em seu Ciclo Básico oportunizou aos cursistas utilizar o Ambiente Colaborativo de Aprendizagem e-ProInfo com seus diferentes recursos de comunicação, dentre os quais o Diário de Bordo o qual auxiliou o professor na realização do processo reflexivo durante sua formação, por meio da escrita. Assim, esta pesquisa teve como fonte de estudo o Diário de Bordo e como questão problematizadora “Até que ponto o Diário de Bordo possibilita o desenvolvimento de uma reflexão crítica pelo professor-cursista do Curso de Extensão Mídias na Educação - Ciclo Básico, no âmbito do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação?”. Inerente a esta questão, o objetivo geral da pesquisa foi analisar se o Diário de Bordo possibilitou o desenvolvimento de uma reflexão crítica pelo professor-cursista do Curso de Extensão Mídias na Educação, Ciclo Básico, no âmbito do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação. Trata-se de uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa, compreendendo a fase bibliográfica e empírica. Os dados registrados foram obtidos dos textos disponibilizados no Diário de Bordo e da matriz analítica do curso. Como sujeitos da pesquisa, 4 (quatro) professores-cursistas tiveram seus escritos analisados, correspondendo ao período de estudo o primeiro semestre de 2016, tendo como suporte o Ambiente Colaborativo de Aprendizagem e-ProInfo e *lócus* os Polos de Porto Velho, Ji-Paraná e Vilhena. Os resultados encontrados acenaram que o Diário de Bordo, nesta pesquisa, configurou-se, por meio das escritas, em um recurso gerador de reflexão crítica para o professor-cursista no processo de sua formação. Com isso, concluiu-se que a escrita pode configurar-se como um dos recursos a ser utilizado na formação de professor recorrendo a diferentes tipos de registros, dentre eles o Diário de Bordo, exercendo um papel de mediador na formação e no desenvolvimento profissional do professor.

**Palavras-chave:** Diário de Bordo. Reflexão Crítica. Formação Continuada. Mídias na Educação.

SILVA, Ângela Aparecida de Souto. Continuing Media training programme in education: the logbook as a resource for critical reflection of teacher on formation. 2016.132f. Dissertation (Master on Education) - Department of Educational Sciences, Foundation Federal University of Rondônia, Porto Velho, RO, 2016.

## **ABSTRACT**

The society of the 21st century, characterized by advances on Digital Information and Communication Technology, has created the necessity for professionals from the most diverse areas of knowledge to search for the development on their skills, mainly concerning teachers, because they are linked to the spread of knowledge from their pedagogical practices. In this contextualization, one of the initiatives of the Ministry of Education, as a fomenter of public policies, was the creation of the Continuing Media training program on education, regarding the promotion of the continuing formation on education of teachers at elementary education of public schools, in order to integrate the use of different medias on pedagogy. At the "Fundação Universidade Federal de Rondônia" the program was developed through the course of Media Extension in Education that, in their basic cycle, provided to participants of the course, the tools for implementing the Collaborative Learning Environment e-ProInfo, with their different communication capabilities, including the logbook that assisted the teacher in the realization of the reflective process during his/her formation, through the writing. Thus, this research had as source the log-book and the question a resolution must answer: "Until which point does the logbook enable the development of a critical reflection of the teacher on formation at the Extension course in education, basic cycle, under the Continuing Media training programme in education?". Inherent to this question, the overall objective of this research was to analyze if the log enabled the development of a critical reflection of the teacher on formation in the Media Extension course in education, basic cycle, under the Continuing Media training programme in education. It is a descriptive research with a qualitative approach, comprising both bibliographical and empirical stages. The data recorded was obtained from texts available in the log-book and from the analytical matrix of course. As subjects of research, four teachers on formation have had their writings analyzed, regarding the period of formation: the first semester of 2016, and having as a support the Collaborative Learning Environment e-ProInfo and *locus* of the Poles of Porto Velho, Ji-Paraná and Vilhena. The results shows that the log, at this research, has set up, by means of written in a critical reflection generator resource for teacher on formation in the process of its foundation. With this, it has been concluded that writing can be set as one of the resources to be used on teacher training, using different kinds of records, including the logbook, exerting a role of mediator in the training and professional development of the teacher.

**Keywords:** Logbook. Critical Reflection. Continuing Education. Media in Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> - Quadro definindo o que é ser professor reflexivo . . . . .	33
<b>Figura 2</b> - Quadro respondendo para que ser professor reflexivo. . . . .	34
<b>Figura 3</b> - Quadro identificando sobre o que é ser reflexivo . . . . .	35
<b>Figura 4</b> - Quadro caracterizando como ser reflexivo . . . . .	36
<b>Figura 5</b> - Esquema dos tipos de diários em função da modalidade de narração que se emprega . . . . .	42
<b>Figura 6</b> - Quadro cronológico das bases legais da educação a distância no Brasil. . . . .	53
<b>Figura 7</b> - Quadro que apresenta as gerações da educação a distância conforme evolução tecnológica . . . . .	56
<b>Figura 8</b> - Esquema apresentando a organização do Programa de Formação Continuada em Ciclos Básico, Intermediário e Avançado . . . . .	67
<b>Figura 9</b> - Esquema detalhando a abordagem metodológica para os módulos dos Ciclos . . . . .	68
<b>Figura 10</b> - Quadro apresentando o quantitativo de vagas disponibilizado para os estados da região Norte. . . . .	72
<b>Figura 11</b> - Mapa de localização da sede dos Polos e seus respectivos municípios, do Curso de Extensão Mídias na Educação - Ciclo Básico. . . . .	73
<b>Figura 12</b> - Quadro demonstrando a composição das turmas por Polo. . . . .	74
.	
<b>Figura 13</b> - Esquema de apresentação da estrutura curricular do Ciclo Básico. .	76
<b>Figura 14</b> - Alunos matriculados, vagas ofertadas por Polo e concluintes . . . . .	77
<b>Figura 15</b> - Quadro contendo teses e dissertações pesquisadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações sobre o diário de bordo no âmbito educacional, entre os anos de 1999 a 2015 . . . . .	84
<b>Figura 16</b> - Esquema das fases do processo de análise de conteúdo utilizadas na pesquisa. . . . .	90

<b>Figura 17</b> - Imagem da página principal do Ambiente Colaborativo de Aprendizagem e-ProInfo. ....	93
<b>Figura 18</b> - Mapa de localização dos professores-cursistas nos Polos do Curso de Extensão Mídias na Educação - Ciclo Básico. ....	94
<b>Figura 19</b> - Matriz de Referência contemplando fragmentos das escritas dos sujeitos da pesquisa com base nas categorias determinadas “a posteriori” ....	96
<b>Figura 20</b> - Categoria “Discussão e Reflexão Crítica”, contendo fragmentos das escritas dos sujeitos da pesquisa P1, P2, P3 e P4. ....	98
<b>Figura 21</b> - Categoria “Dificuldades Enfrentadas”, contendo fragmentos das escritas dos sujeitos da pesquisa P1, P2, P3 e P4. ....	102
<b>Figura 22</b> - Categoria “Aspectos Positivos”, contendo fragmentos das escritas dos sujeitos da pesquisa P1, P2, P3 e P4 ....	105
<b>Figura 23</b> - Categoria “Aspectos Negativos”, contendo fragmentos das escritas dos sujeitos da pesquisa P1, P2, P3 e P4 ....	107

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ABT</b>	Associação Brasileira de Tecnologia
<b>AVA</b>	Ambiente Virtual de Aprendizagem
<b>BRASILEAD</b>	Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância
<b>Caie</b>	Comitês de Assessoramento de Informática
<b>CAPES</b>	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEFET</b>	Centro Federal de Educação Tecnológica
<b>CIEd</b>	Centro de Informática na Educação
<b>CNBB</b>	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
<b>CNPq</b>	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>e-ProInfo</b>	Ambiente Colaborativo de Aprendizagem
<b>EAD</b>	Educação a Distância
<b>EUA</b>	Estados Unidos da América
<b>EDUCOM</b>	Projeto Brasileiro de Informática na Educação
<b>FUNDEF</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>IFES</b>	Instituições Federais de Ensino Superior
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
<b>LIE</b>	Laboratório de Informática Educacional
<b>MCT</b>	Ministério da Ciência e Tecnologia
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MOBRAL</b>	Movimento Brasileiro de Alfabetização
<b>MEB</b>	Movimento Nacional de Educação de Base
<b>NTEs</b>	Núcleos de Tecnologia Educacional
<b>PAPED</b>	Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância
<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>POPs</b>	Pontos-de-Presença
<b>PPC</b>	Projeto Pedagógico de Curso

<b>PROFORMAÇÃO</b>	Programa de Formação de Professores em Exercício
<b>PROGESTÃO</b>	Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
<b>PROIN</b>	Programa de Apoio à Integração Graduação/Pós-Graduação
<b>PRONINF</b>	Programa Nacional de Informática Educativa
<b>PROINFANTIL</b>	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
<b>PROINFO</b>	Programa Nacional de Informática na Educação
<b>PROINFO Integrado</b>	Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional
<b>RTE</b>	Rede Teleinformacional de Educação
<b>SE</b>	Secretaria de Educação
<b>SEB</b>	Secretaria de Educação Básica
<b>SEDUC</b>	Secretaria de Estado da Educação de Rondônia
<b>SEED</b>	Secretaria de Educação a Distância
<b>SEESP</b>	Secretaria de Educação Especial
<b>SESu</b>	Secretaria de Ensino Superior
<b>TIC</b>	Tecnologia da Informação e Comunicação
<b>TDIC</b>	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
<b>UAB</b>	Universidade Aberta do Brasil
<b>UFC</b>	Universidade Federal do Ceará
<b>UFMG</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>UFMT</b>	Universidade Federal de Mato Grosso
<b>UFPA</b>	Universidade Federal do Pará
<b>UFSCAR</b>	Universidade Federal de São Carlos
<b>UFRJ</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro
<b>UFGS</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>UnB</b>	Universidade de Brasília
<b>UNICAMP</b>	Universidade Estadual de Campinas
<b>UNIR</b>	Fundação Universidade Federal de Rondônia
<b>UniRede</b>	Universidade Virtual Pública do Brasil

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM ESBOÇO PARA SUA COMPREENSÃO .....</b>	<b>22</b>
2.1	Formação continuada: buscando seu significado. ....	22
2.2	Pressupostos históricos: as tendências da formação continuada na realidade brasileira .....	23
2.3	Formação continuada na perspectiva do professor reflexivo: O que é? Para quê? Sobre o quê? Como? .....	29
2.4	Diário como estratégia de reflexão na formação de professores. ....	37
2.4.1	Conceituando diários. ....	39
2.4.2	Tipos de diários .....	41
2.4.3	Diário como recurso de reflexão .....	43
<b>3</b>	<b>POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIAS: UM ENTRELAÇAR EM TEMPOS DIVERSOS. ....</b>	<b>46</b>
3.1	Educação a Distância: um diálogo sobre a sua origem e questões atuais .....	46
3.1.1	A Educação a Distância no Brasil: caminhos e descaminhos .....	47
3.2	A Informática Educacional no Brasil: um esboço dessa trajetória. ...	59
<b>4</b>	<b>CONHECENDO O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA MÍDIAS NA EDUCAÇÃO E O CURSO DE EXTENSÃO MÍDIAS NA EDUCAÇÃO - CICLO BÁSICO NA UNIR. ....</b>	<b>66</b>
4.1	O Programa de Formação Continuada Mídias na Educação. ....	66
4.2	O Curso de Extensão Mídias na Educação - Ciclo Básico: a experiência na UNIR .....	71
4.3	Alguns apontamentos críticos sobre a trajetória da EAD, da Informática Educativa no Brasil e do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação .....	78
<b>5</b>	<b>CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO .....</b>	<b>83</b>
5.1	Um primeiro olhar: delineando o estado da arte sobre diário de bordo. ....	83
5.2	Diário de Bordo: uma contextualização. ....	85
5.3	Aspectos metodológicos .....	86
5.3.1	Tipo de pesquisa e abordagem. ....	86
5.3.2	Procedimentos da pesquisa. ....	87
5.3.3	Instrumentos de pesquisa .....	88

5.3.4 Coleta de dados. ....	88
5.3.5 Análise dos dados ....	89
<b>5.4 Sujeitos da pesquisa. ....</b>	<b>91</b>
<b>5.5 Suporte da pesquisa ....</b>	<b>92</b>
<b>5.6 Lócus da pesquisa. ....</b>	<b>94</b>
 <b>6 AS ESCRITAS DOS DIÁRIOS DE BORDO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM DESVELAR DA REALIDADE INVESTIGADA. ....</b>	 <b>96</b>
<b>6.1 Categoria 1 – Discussão e reflexão crítica ....</b>	<b>97</b>
<b>6.2 Categoria 2 – Dificuldades enfrentadas. ....</b>	<b>102</b>
<b>6.3 Categoria 3 – Aspectos positivos ....</b>	<b>105</b>
<b>6.4 Categoria 4 – Aspectos negativos. ....</b>	<b>106</b>
 <b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS ....</b>	 <b>112</b>
 <b>REFERÊNCIAS. ....</b>	 <b>115</b>
 <b>APÊNDICES ....</b>	 <b>128</b>
 <b>ANEXO ....</b>	 <b>131</b>



## 1 INTRODUÇÃO

A educação vem passando por influências que repercutem diretamente no ofício do professor. Isso tem provocado a urgência do profissional da área em se adequar às novas realidades de sala de aula que requer um educador atento às mudanças exigidas, admitindo um comportamento de um contínuo aprendiz. Assim, a formação de professores deve cumprir um papel importante nas instituições de ensino.

Partindo dessa lógica, a formação de professores está vinculada às modificações do fazer pedagógico desenvolvido no dia a dia da escola e na ideia de aprendizagem contínua, cujo conhecimento se constrói com base teórica no fazer do professor. Contudo, identificamos na história da educação que o processo de ensino e aprendizagem no Brasil passou por transformações sendo norteadas por tendências liberais e progressistas, as quais trazem em seus pressupostos diferentes concepções de sociedade, educação, escola, professor, aluno e ensino-aprendizagem, influenciando a formação e as práticas do docente. A tendência liberal surgiu para manter o sistema capitalista e se apresentou nos modos ora conservadora, ora renovada, ora tecnicista. A progressista iniciou com a finalidade de combater a dominação e as desigualdades sociais sustentando o segmento sociopolítico da educação. Ela se manifestou na forma libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos.

No aporte da tendência liberal, por muitos anos o Brasil adotou um modelo tradicional (tendência liberal tradicional), focado no ensino enciclopédico, pautado na transmissão-assimilação do conhecimento. O professor era o detentor deste, desenvolvendo um ensino intelectualizado e individual visando a manutenção do *status quo*, com aprendizado caracterizado pela separação da experiência do aluno e da realidade social (LIBÂNEO, 1990).

Com o surgimento da corrente pedagógica renovada, também conhecida como escola nova ou escolanovista, o professor torna-se um facilitador do processo de aprendizagem o qual é fundamentado em uma didática de base psicológica que dá relevância aos interesses dos alunos e às exigências sociais. No entanto, quando da transição da pedagogia tradicional para a escola nova, identifica-se na literatura certo conflito na educação, uma vez que os professores e alunos passaram a assumir um novo papel frente à realidade educacional (LIBÂNEO, 1990).

A pedagogia tecnicista manifesta-se em um momento ditatorial do País e a educação encontra-se a serviço da classe dominante para o atendimento do ensino em massa. Inspirada nas teorias de aprendizagem, especialmente na behaviorista, apresenta uma abordagem de ensino sistêmica, com ênfase nas técnicas, com práticas pedagógicas de controle das ações dos alunos e do uso da tecnologia educacional. Os professores são administradores das condições de transmissão de conteúdos, nos moldes da eficiência, com atividades repetitivas, sem reflexão nas formas de teleensino, instrução programada, entre outras. Sua função principal é a preparação de mão de obra qualificada para atender ao mercado (QUEIROZ; MOITA, 2007).

A tendência liberal dispõe de modelos pedagógicos que dificultam o desenvolvimento de uma consciência crítica, criativa, participativa e questionadora dos alunos, pois, ao longo da formação foram submetidos a copiar, decorar e reproduzir informações, resultando-os em passivos, dependentes e depositários de informação do professor (MIZUKAMI, 1986). Freire (2002, p. 52) alude que “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Acerca da linha crítica das realidades sociais, a pedagogia libertadora, também conhecida como pedagogia de Paulo Freire, tem como base a formação da consciência política do aluno e do professor para se tornarem conscientes de seu contexto a fim de atuarem e transformarem a realidade social, histórica e cultural. Assim, centra-se em temas sócio-políticos propiciando ao aluno refletir criticamente sobre a realidade e engajar-se por sua libertação e autonomia de forma coletiva. Contudo, os textos que tratam desta temática evidenciam que o modo de desenvolvê-la gerou incompreensão, pois partem de temas geradores de uma realidade para serem problematizados pelos alunos, despertando uma relação diferenciada da experiência vivida (LIBÂNEO, 1990).

A pedagogia libertária apregoa o desenvolvimento de pessoas mais livres e por isso renuncia qualquer forma de poder e autoridade, resistindo às formas de instrumentos burocráticos controladores. A base da relação educativa está na autogestão e na total liberdade de escolha para transformar a personalidade do aluno. Logo, somente o vivido e experimentado é incorporado e utilizado (LIBÂNEO, 1990).

A pedagogia crítico-social dos conteúdos ou pedagogia histórico-crítica surge em superação às teorias crítico-reprodutivistas (DOZOL, 1994). Sua prática pedagógica propõe uma interação entre conteúdo e realidade concreta visando preparar o aluno politicamente para a compreensão e transformação da sociedade. Portanto, os conteúdos são vivos, indissociados da realidade, e o professor é o mediador numa relação de troca entre o meio e o aluno. Nesta pedagogia espera-se do professor domínio dos conteúdos e das formas de transmissão (LIBÂNEO, 1990).

O aparecimento da tendência crítica possibilitou ao professor um novo direcionamento de seu fazer pedagógico. Sua atuação passou a ter enfoque na construção e reconstrução do saber, na interação, conexão e participação na aprendizagem do aluno, intermediando o processo de ensino-aprendizagem diferente das práticas conservadoras. Essa evolução educacional ocorrida no Brasil realça a necessidade de investimentos na profissionalização docente.

Nessa lógica de investimentos na profissão docente, emerge o paradigma do pensar, do refletir, que propicia ao professor um novo olhar para o seu fazer pedagógico, resultando em formas diferenciadas de agir. Desse modo, o professor é desafiado a desenvolver habilidades técnicas e a estabelecer potencialidades que nortearão a operacionalização do fazer pedagógico mais crítico, reflexivo e motivador.

Isto posto, faz-se necessário fomentar práticas que permitam ao aluno aprender a pensar, a questionar, a transcender na direção da autonomia e da emancipação. Nesta ótica, a formação continuada de professores, numa perspectiva crítico-reflexiva, assume uma função fundamental para contrapor o ensino baseado na transmissão-assimilação de conhecimentos, vencendo a cultura de reprodução de modelos pautados na “racionalidade técnica” (DINIZ-PEREIRA, 2002).

Os estudos de Alarcão (1996), Schön (1983; 2000), Freire (2002), Perrenoud (2002), Pimenta (2002) e Tardif (2005) apresentam-se como uma tendência para transformar o ensino e recriar o fazer pedagógico do professor, orientado pelo paradigma da reflexão. Neste contexto, modalidades de ensino que adotem o recurso tecnológico se apresentam como possibilidade para a formação de professores, pois a sociedade hodierna reivindica a aquisição de novas habilidades e competências por parte do professor e aluno, oferecendo-lhes atuais formas de acesso ao ensino, dentre elas a educação a distância (EAD).

O desenvolvimento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) vem favorecendo o fomento de cursos na modalidade de educação a distância possibilitando usá-las, também, de forma crítica. Isso ocorre porque há recursos tecnológicos que podem ser aliados ao processo de reflexão crítica uma vez que permitem fazer o registro do percurso da aprendizagem ou do desenvolvimento de um fazer pedagógico baseado na reflexão, autorreflexão e criticidade, tornando-o objeto de reformulação do processo.

Além disso, há cursos que se utilizam de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e neles têm-se recursos que podem auxiliar o professor na realização do processo reflexivo durante sua formação, por meio da escrita, uma vez que esta “arrasta consigo o facto da reflexão ser condição inerente e necessária à redação” (ZABALZA, 1994, p.95). Dentre eles temos o diário que, segundo Liberali (1999), é um recurso capaz de proporcionar mudanças no indivíduo visto que o faz pensar de modo a promover uma autoavaliação e a perceber sua evolução.

Partindo dessa perspectiva, elegemos como fonte de estudo desta pesquisa o Diário de Bordo, recurso *on-line* disponível no Ambiente Colaborativo de Aprendizagem e-ProInfo, utilizado pelo Curso de Extensão Mídias na Educação, Ciclo Básico, no âmbito do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, ofertado pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e desenvolvido em parceria com a Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED /MEC), atualmente extinta, e Secretarias de Educação (SE).

O que desencadeou a realização desta pesquisa tem relação direta com a nossa trajetória profissional, uma vez que nos inserimos na educação a distância enquanto coordenadora de educação a distância na Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Aliado ao motivo primeiro desta pesquisa, ao nos apropriarmos do aporte teórico referente a uma perspectiva crítico-reflexiva, que para Gómez (1998, p. 365) é “superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento técnico científico e a prática na sala de aula”, ocorreu-nos desenvolver o presente estudo e dentre os recursos disponíveis optamos por analisar o Diário de Bordo.

Outro ponto que nos instigou a pesquisar sobre o Diário de Bordo emerge do envolvimento que tivemos quando estávamos à frente da coordenação do curso de extensão “TV na Escola e os Desafios de Hoje”, e do curso “Mídias na Educação”. Ambos empregaram o recurso Diário de Bordo para fazer a reflexão crítica da temática abordada, sendo que o primeiro fez uso do diário analógico, escrito à mão,

empregando o caderno; e o segundo, a forma escrita é consoante à contemporaneidade utilizando tecnologia digital, com o computador conectado à internet.

Os diários dos citados cursos tiveram o propósito não só de possibilitar uma reflexão crítica, mas também de manter interação entre professor-cursista e tutor, num contexto de formação continuada na modalidade a distância, pois cada professor-cursista desenvolveu os registros a seu modo, no seu ritmo, construindo a escrita a partir das atividades previstas nos módulos disponibilizadas ao tutor. Então, como recurso de reflexão crítica sobre as atividades cometidas a partir de uma temática para reflexão, o diário foi a ferramenta que auxiliou nessa tarefa. No entendimento de Mercado (2008, s/p), “o diário do aluno é um documento de reflexões sistemáticas, em que este dialoga consigo mesmo, analisando atividades realizadas [...]”. Desse modo, a utilização do diário configura-se como uma orientação permanente de aprendizagem, tanto para o tutor como para o professor-cursista, que assumem solidariamente compromissos recíprocos no processo de formação.

A vivência com essas duas experiências possibilitou-nos optar pelo diário digital já que a tendência dos cursos de formação continuada caminha para a utilização de recursos tecnológicos digitais, na modalidade a distância. Além disso, as mudanças paradigmáticas ocorridas na sociedade chegaram à escola imprimindo aos professores novas incumbências e desafios relativos à aprendizagem, à docência e ao conhecimento (ASSMANN, 2005; KENSKI, 2014). Assim, com as disponibilidades de recursos tecnológicos digitais oferecidos pelos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) para propiciar a interação e reflexão do aluno, torna-se fundamental estudá-los já que esses recursos desenvolvem no aluno a capacidade de expressão via escrita, em razão de que “quando escrevemos desenvolvemos nossa capacidade reflexiva sobre o que sabemos e o que ainda não dominamos” (FREIRE, 1996, p. 6).

A partir desse contexto, a pesquisa apresenta a seguinte questão problematizadora: Até que ponto o Diário de Bordo, disponível no Ambiente Colaborativo de Aprendizagem e-Proinfo, possibilitou o desenvolvimento de uma reflexão crítica pelo professor-cursista do Curso de Extensão Mídias na Educação - Ciclo Básico, no âmbito do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação? Apoiada nesse problema decorreram duas questões complementares: **a)**

O que expressaram as escritas dos professores-cursistas no Diário de Bordo; e **b)** O que os professores-cursistas expressaram denota uma reflexão-crítica sob sua formação?

Ancorada nesses questionamentos, traçamos como objetivo geral “Analisar se o Diário de Bordo, disponível no Ambiente Colaborativo de Aprendizagem e-Proinfo, possibilitou o desenvolvimento de uma reflexão crítica pelo professor-cursista do Curso de Extensão Mídias na Educação, Ciclo Básico, no âmbito do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação”.

Com base no objetivo geral propusemos como objetivos específicos:

- (i) identificar o que expressaram as escritas dos professores no Diário de Bordo; e
- (ii) verificar se o que os professores-cursistas expressaram denota uma reflexão crítica sobre sua formação.

Para a consecução dos objetivos e respostas às questões norteadoras e complementares, este estudo insere-se como uma pesquisa documental-descritiva, de abordagem qualitativa, conforme Bogdan e Biklen (1994).

A análise dos fragmentos das escritas dos sujeitos professores-cursistas foi interpretada à luz da análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

Em consonância com o problema apresentado e o objetivo a ser alcançado, e com o intuito de respondermos aos leitores deste texto o que nos propusemos, a presente pesquisa foi assim estruturada: iniciamos com a introdução que faz parte da primeira seção oferecendo ao leitor uma ideia do texto dissertativo. Nela está inserida a contextualização, definição do objeto de estudo, motivação para a escolha do tema, bem como sua relevância, questões problematizadoras, complementares e objetivas as quais contemplam as seis seções que compreendem o texto.

A segunda seção envolve o aporte teórico da pesquisa e está dividida em quatro subseções: formação continuada; tendências na formação continuada na realidade brasileira; formação continuada na perspectiva do professor reflexivo; e, o diário como estratégia de reflexão na formação de professores, conceitos, tipos e diário como recurso de reflexão.

Continuando com o aporte teórico da pesquisa, a terceira seção versa sobre a educação a distância e a informática educacional contemplando subseções de política, regulamentação e gerações da educação a distância, assim como o computador e a internet no meio educativo.

Prosseguindo, temos a quarta seção que faz uma caracterização do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação e do Curso de Extensão Mídias na Educação - Ciclo Básico na UNIR, apresentando um olhar crítico acerca das evidências da educação a distância, da informática na educação e do Curso de Extensão.

Sequenciando, temos a quinta seção abordando a caracterização do estudo empírico visando obter dados por meio do Diário de Bordo de quatro professores-cursistas do Curso de Extensão Mídias na Educação - Ciclo Básico.

Na sexta seção analisamos os dados apresentados com a finalidade de descrevê-los e interpretá-los para o alcance dos objetivos geral e específicos, delineados nesta pesquisa.

Por fim, chegamos à sétima seção apresentando as considerações finais. Para isso, retomamos os objetivos da pesquisa com a finalidade de responder as questões problematizadora e complementares, com base nos resultados da análise das escritas contidas no Diário de Bordo dos professores-cursistas.

Os resultados encontrados acenam que o Diário de Bordo, nesta pesquisa, configurou-se por meio das escritas, em um recurso gerador de reflexão-crítica para o professor-cursista no processo de sua formação. Com isso, concluímos' que a escrita se caracteriza como um dos métodos a ser utilizado na formação do professor recorrendo a diferentes tipos de registro, dentre eles, o Diário de Bordo, exercendo um papel de mediador na formação e no desenvolvimento profissional do professor. Partindo dessa conclusão, entendemos que a pesquisa apresenta uma relevância social, pois seus indicadores apontam as possibilidades que o recurso Diário de Bordo proporcionará à formação continuada dos professores e os resultados evidenciam a relevância científica.

## 2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM ESBOÇO PARA SUA COMPREENSÃO

A presente seção versa sobre a formação continuada trazendo um entendimento etimológico sobre formação, um recorte da formação continuada de professores no Brasil a partir dos anos 1960 até os dias atuais, a reflexão na perspectiva de Schön e uma abordagem da formação continuada na perspectiva do professor reflexivo: O que é? Para quê? Sobre o quê? Como?

### 2.1 Formação continuada de professores: buscando seu significado

Falar de formação é adentrar em um campo de diferentes significados e entendimentos. Assim, considerando as referências conceituais a respeito da palavra “formação”, iniciaremos por sua origem e posteriormente apresentaremos algumas tendências sobre a formação continuada.

Etimologicamente, a palavra formação provém do vocábulo latino *formatione*, que significa constituição, “ação ou efeito de formar” ou “formar-se”, “desenvolvimento” (FERREIRA, 1999, p. 928 e 929).

No dizer de Preti (2009, p. 39), a palavra formação

em sua base etimológica, embute a ideia de uma “forma”, de uma estrutura já ordenada, planejada e disponibilizada. Nela se depositaria determinado saber ou práticas específicas, voltada para preparação especializada em tarefas definidas pelo mercado ou para formação parcelar e seletiva, estimulada pelo taylorismo e sustentada na teoria do “capital humano” (ex.: “formação para o trabalho”). Deixa, porém, espaço para uma possível “ação”, uma intervenção e participação do sujeito “em-forma-ação”. Segundo Demo (1998), numa perspectiva construtivista, “formar é formar-se”. Tratar-se-ia de processo autoformativo, educativo e libertário.

O autor Preti (2009), ao se referir à palavra “formação” etimologicamente apresenta a sua dualidade: a primeira, palavra inicial (forma), numa perspectiva passiva, de transmissão-assimilação do conhecimento, em que a formação tem por finalidade modelar o comportamento humano por meio do emprego de técnicas e de recursos metodológicos pautados em princípios científicos específicos, inviabilizando uma atitude criativa e participativa do indivíduo. Com relação ao sufixo “ação”, dá-



nos a ideia de movimento em que o indivíduo é proativo e se desenvolve por meio de soluções criativas para e na ação.

Compatibilizando o entendimento de Preti (2009) com Zabalza (2004, P. 40), este traz a seguinte compreensão:

Formar = modelar. Partindo dessa definição, a formação busca 'dar forma' aos indivíduos. Eles são formados na medida em que são modelados, isto é, são transformados no tipo de produto que se toma como modelo...

Esse entendimento nos leva a inferir uma ótica tecnicista de educação que “visa a aquisição de conhecimentos transmitidos e à imitação do mestre, como modelo a seguir. Desse modo, o aluno deixava-se formar, modelar, de acordo com os ‘moldes’ preestabelecidos” (ALARCÃO, 2001, p. 98), assumindo uma condição de passividade, denominada por Freire (1983) de “concepção bancária da educação”.

Por esse ângulo, Leal e Telles (2005, p. 44) abordam que a “palavra formação pode abrigar, no caso da formação de professores, uma série de maneiras práticas formativas que guardam entre si profundas diferenças”. As autoras destacam que no processo de formação continuada de professores há uma variedade de métodos e concepções de formação e que são distintos entre si. Essas diferenças podem ser identificadas no percurso de formação continuada no Brasil devido às concepções de sociedade e educação presentes na realidade brasileira, de modo a constituírem as tendências pedagógicas de cada contexto histórico as quais apresentamos no item a seguir.

## **2.2 Pressupostos históricos: as tendências da formação continuada na realidade brasileira**

Neste item faremos uma exposição por etapas de fatos ocorridos no período de 1960 até a atualidade buscando oferecer elementos para a compreensão das tendências da formação continuada presentes na educação.

O início da história da formação continuada de professores no Brasil nos remete aos anos de 1960, momento em que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em parceria com o Instituto de Educação do Rio de Janeiro, promoveu uma pesquisa junto aos professores para obter opinião sobre os

cursos de aperfeiçoamento docente que haviam sido ofertados por este último órgão. A pesquisa demonstrou que os professores consideravam os cursos de aperfeiçoamento insatisfatórios por não atenderem as necessidades da escola (ANDALÓ, 1995). Essa situação pode ser compreendida quando Libâneo (1998, p. 3) nos mostra que:

Já na década de 60 podiam ser identificados treinamentos em métodos e técnicas para desenvolver a consciência do “eu” e dos outros, habilidades de relacionamento interpessoal, dinâmica de grupo, sensibilidade para captar as reações individuais e grupais, utilizando técnicas de sensibilização do docente para os aspectos afetivos da relação pedagógica.

O autor apresenta que o conteúdo da formação continuada de professores voltava-se para o convívio, para as habilidades de relacionamento interpessoal e grupal, bem como aos aspectos afetivos da educação, deixando de lado as questões referentes ao fazer pedagógico e às relacionadas com a escola.

Na década de 1970, uma nova configuração se impõe à formação continuada caracterizando de fato “o início da era da formação continuada” (IMBERNÓN, 2010, p. 16). No entanto, em decorrência das mudanças sociais que o País enfrentou no período, as instituições de formação de professores estavam sob um regime autoritário de governo, assinalado por uma política econômica desenvolvimentista que provocou a expansão do ensino. Esta, por sua vez, demandava por mão de obra qualificada para atender as necessidades de mercado como, por exemplo, cursos de especializações e cursos para atualização de conhecimentos os quais eram elaborados pelos especialistas ou técnicos das Secretarias de Educação, com a finalidade de treinar professores para o uso e aplicação de técnicas, métodos e propostas de ensino a serem inseridas no fazer pedagógico.

Nesse sentido, Libâneo (1998, p. 3) diz que:

Durante os anos 70 foi forte a preocupação dos sistemas de ensino com as habilidades de elaborar planos de ensino, desenvolver habilidades em técnicas de ensino, instrução programada, recursos audiovisuais, técnicas de avaliação.

Em seus escritos, o autor acrescenta para os anos de 1970 uma tendência tecnicista em que a tecnologia instrucional apresentava-se por meio do planejamento sistêmico, de concepção de aprendizagem, definição de instrucionais ou

operacionais de ensino, uso de mecanismos técnico-científicos, como a instrução programada, recursos audiovisuais e avaliação operacional de comportamento. Esse modelo era caracterizado por princípios tecnicistas e a formação continuada ocorria por meio de treinamento, reciclagem e capacitação, com abordagem superficial do problema do ensino. Havia ênfase nas técnicas de ensino e ausência de realização de pesquisa sobre a prática docente por parte dos professores. Segundo Saviani (2001, p. 26), esse momento “era aprender a fazer”, pois o conhecimento teórico ocorria por repetição sem a realização da reflexão.

A década de 1980 continua com o modelo tecnicista em que os professores eram treinados para exercerem sua função mediados por métodos e técnicas de ensino numa perspectiva arbitrária e positivista. Com relação aos problemas educacionais, estes encontravam respostas no campo teórico (IMBERNÓN, 2010). Contudo, o processo de redemocratização iniciado possibilitou a retomada das discussões sobre iniciativas que intentavam a ruptura do pensamento tecnicista que predominava na época. O modelo tecnicista dá sinais de esgotamento e novas abordagens emergiram de estudiosos contrários ao regime ditatorial. Assim, modelos diferenciados começam a surgir sendo implementados nos cursos aligeirados até programas mais extensos e em modalidades presencial e a distância. Tem-se, também, nesta década, o incentivo à informática na educação. Surge, em 1984, o Projeto Brasileiro de Informática na Educação (EDUCOM), e em 1986 o projeto Formar, pautado na teoria interacionista e construtivista que visou a formação de professores para a utilização da linguagem ainda no processo de ensino e aprendizagem. Em 1989 é criado o Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE), destinado a capacitar professores e a implantar infraestrutura de suporte nas Secretarias Estaduais de Educação.

Os anos de 1990 evidenciam-se com mais intensidade às mudanças no âmbito da política, economia, ciência e tecnologia, oriundas da década de 1980, conferindo-se, no período, a necessidade de que os profissionais das mais diversas áreas do conhecimento buscassem sua atualização, principalmente os professores, por estarem ligados à disseminação de conhecimento a partir de suas práticas pedagógicas. Trata-se das reconfigurações de relações no âmbito do trabalho denominadas de globalização. Para Vieira (2006, p. 26), “a globalização pode não ter chegado à sala de aula, mas seus efeitos se fazem sentir sobre ela, na medida em que afetam a vida social e econômica de todos, que passam a estabelecer novas

relações com as pessoas e os objetos”. Deste modo, observa-se que há uma proposição no sentido de entender a formação continuada como condição importante ao desenvolvimento profissional. Por essa linha de pensamento, Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 389) discutem que:

A formação continuada é a garantia de desenvolvimento profissional permanente. Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. É responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor. O desenvolvimento pessoal requer que o professor tome para si a responsabilidade com a própria formação, no contexto da instituição escolar.

A partir dessa máxima, o desenvolvimento profissional e pessoal do professor passa pelo conjunto de ações realizadas ao longo de sua trajetória profissional, entendendo-as como formação continuada.

O Brasil, nos anos de 1990, após a participação na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, assume o compromisso de implantar políticas públicas e desenvolver ações objetivando uma reforma educacional no âmbito cultural, pedagógico, metodológico, tecnológico, gestão, jurídico e financeiro, contemplados no Plano Decenal de Educação para Todos. Dentre as políticas, situa-se a aprovação da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), que determinou no art. 63, inciso III “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”, bem como o estabelecido no art. 67, inciso II “aperfeiçoamento profissional continuado”. E ainda, tem-se a aprovação dos parâmetros curriculares, diretrizes curriculares nacionais, normatização da educação a distância, Planejamento Político-Estratégico: 1995-998, além das resoluções e pareceres (CASTRO, 2005).

Outro empreendimento importante foi a criação e a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído em 1996, regulamentado em 1997 e implementado no ano de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental, sendo que do total de recursos, pelo menos 60% (sessenta por cento) deve ser destinado ao salário dos profissionais do magistério. Em 2006, é substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB),

ampliando a margem de atendimentos das etapas da educação básica, compreendendo a educação infantil, ensino fundamental e médio.

Ademais, com o fomento de investimentos em projetos pedagógicos e de inserção de tecnologias da informação e comunicação (TIC) nas escolas brasileiras, verificou-se um expressivo impulso em função da iniciativa do governo federal nesses anos. Inclui-se, ainda, a criação da Coordenadoria de Educação a Distância, em 1992, e em 1995 a mesma é substituída pela Secretaria de Educação a Distância. Somada a essas ações, tem-se a normatização da educação a distância, pelo Decreto nº 2.494 (BRASIL, 1998), abrindo caminho para a continuidade às iniciativas com curso de educação a distância.

A Secretaria de Educação a Distância impulsionou, efetivamente, a realização de cursos de formação continuada ao uso de novas tecnologias e por iniciativa da Universidade de Brasília (UnB) ocorreu o Seminário Internacional de Novas Tecnologias na Educação e na Formação Continuada, resultando desse, a criação do Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância (BRASILEAD), para subsídio de programas a serem utilizados na Rede Teleinformacional de Educação (RTE). Em 1999 foi criada a Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede), composta inicialmente por 18 instituições públicas de ensino superior. Trata-se de um consórcio firmado com o apoio do Ministério da Educação (MEC) e do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), com a finalidade de ofertar cursos de graduação, pós-graduação e educação continuada a distância.

Diante desse contexto, vale destacar o que Nóvoa (1995, p. 22) anunciou no início dos anos de 1990: “[...] a década de 90 será marcada pelo signo da formação continuada de professores, uma vez que os problemas estruturais da formação inicial e da profissionalização em serviço estão em vias de resolução”. Essa previsão do autor, de certa forma, no Brasil foi concretizada, visto que as políticas e as ações que foram implantadas e implementadas na referida década levaram-na a ser declarada como a “Década da Educação”.

Os anos de 2000 até os dias de hoje são marcados pelas transformações que se sobressaíram neste novo século (século XXI), caracterizadas pela presença acentuada das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Com esse quadro, o conhecimento assume função cada vez mais importante na vida do indivíduo, requerendo formação e atualização contínua para responder as exigências de mercado. Nesse novo contexto, o governo federal prioriza a

continuação do processo de regulamentação da educação a distância e da adoção das tecnologias educacionais no ensino, assegurando no Plano Nacional de Educação de 2001 diretrizes, objetivos e metas para a sua implementação. Além disso, em 2003 foram lançados os Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância e sua atualização ocorreu em 2007.

No âmbito dessas políticas, diferentes iniciativas de educação a distância despontaram apresentando um novo modelo de formação, a exemplo, os cursos do Programa de Formação Inicial de Professores em Exercício no Ensino Fundamental e Médio (Pró-Licenciatura), da Universidade Aberta do Brasil (UAB), e de formação continuada, a citar o Programa de Formação Continuada Mídias na Educação.

Marca o período, também, as novas perspectivas da formação continuada: “prática reflexiva” (SCHÖN, 2000), “saberes docentes” (TARDIF, 2005), “competências” (PERRENOUD, 2002), e “professor pesquisador” (ZEICHNER, 1993). Surgidas no início da década anterior, elas se intensificaram indicando uma nova forma de pensar e agir dos professores, tencionando, no nosso entender, a melhoria da qualidade de ensino. Por outro lado, identifica-se o aparecimento de novas incumbências ao professor e à escola que resultaram no volume do trabalho educacional decorrente de “uma falta de delimitação clara das funções dos professores” (IMBERNÓN, 2010, p. 22).

No desenvolvimento da formação continuada, embora se verifique ênfase atribuída à tendência tecnicista, que pensa no professor como executor de atividades sem a observância de sua prática e dos resultados que a implica, há também a perspectiva de melhoramento pessoal e profissional do docente de modo a fomentar o trabalho coletivo, autônomo e reflexivo de sua própria formação e com o seu conhecimento prático construído no dia a dia (MENDES SOBRINHO, 2007).

Entendemos que a formação continuada requer um olhar diferenciado, pois é a partir dela que poderemos responder de forma particular os descompassos encontrados no fazer pedagógico do professor.

A seguir abordaremos a proposta de reflexão no olhar de Schön (2000), por ser essa perspectiva adotada no trabalho, para compreender que a prática reflexiva está centrada em três processos: a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre-a-ação e a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação.

### **2.3 Formação continuada na perspectiva do professor reflexivo: O que é? Para quê? Sobre o quê? Como?**

A formação continuada ao longo de sua trajetória apresenta uma diversificação de entendimentos como, por exemplo, sanar defasagem decorrente da formação inicial, computar créditos para promoção na carreira e obter benefícios salarial ou de atendimento às necessidades específicas. Ainda, nos deparamos com perspectivas diferenciadas denominadas de capacitação, treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento, entre outras, relacionadas à concepção tecnicista de educação cuja preocupação é voltada à eficácia e à eficiência na educação. São cursos rápidos, na sua maioria, com fins de reparação de problemas visíveis desconsiderando os saberes práticos dos professores porque os concebe como receptores de conhecimento ou cumpridores de tarefas.

Neste novo século insurge a necessidade de se repensar a formação continuada numa concepção ao longo da vida, buscando suplantiar os convencionais modelos da formação continuada, por uma formação alinhada aos pressupostos de uma educação permanente, fundamentada nas ideias de reflexão.

Nesta pesquisa trabalharemos a formação como um processo contínuo e na perspectiva reflexiva permitindo ao indivíduo compreender os seus próprios conhecimentos e os dos outros, associando-os à sua trajetória de experiência pessoal. Ao fazermos uma interlocução sobre os conceitos de formação continuada na visão dos autores discorreremos a seguir sobre as ideias e pensamentos de cada um.

As ideias de Schön (2000) apontam para a necessidade de a educação continuada atentar para uma formação que integre os aspectos técnicos, práticos e à crítica propiciando aos professores uma reflexão na prática, sobre as suas práticas e sobre a reflexão de suas práticas. Essas reflexões promovem o diálogo sobre o observado e o vivido de modo a nortear a construção ativa do conhecimento na ação, pautada na metodologia do “aprender fazer fazendo”, numa perspectiva de desenvolvimento profissional e pessoal.

Com relação ao pensamento de Freire (2001) sobre a formação continuada, o autor destaca que:

E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida. (FREIRE, 2001, p. 37).

O autor destaca que a formação permanente do professor, no nosso entender, deve-se ao fato de que a análise da prática é um ato contínuo e dinâmico. Contínuo porque ocorre a cada fazer pedagógico do professor; e dinâmico por se tratar de uma ação que já passou pela análise e sofrerá uma nova análise. De acordo com Freire (2002), a reflexão é o movimento realizado “entre o fazer e o pensar sobre o fazer, em outras palavras, “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”.

Nessa lógica, a reflexão provém da curiosidade sobre a prática docente, uma curiosidade inicialmente ingênua que modificada em exercício constante transforma-se em crítica. Essa reflexão crítica permanente deve constituir-se como orientação prioritária para a formação continuada dos professores que buscam a transformação por meio de um fazer pedagógico.

Ao promovermos um diálogo entre Schön (2000) e Freire (2001; 2002), identificamos que ambos tratam da reflexão na prática com sentidos diferentes, pois enquanto Freire (2000) promove a reflexão após o fazer pedagógico do professor, problematizando-o, Schön (2000) acrescenta a reflexão no momento do fazer pedagógico do professor visto que há momentos em que se transcendem as categorias teóricas e técnicas, tendo que agir pela improvisação, inventando e testando estratégias situacionais que não foram determinadas “a posteriori”. Ademais, há uma tendência em se priorizar os aspectos técnicos.

Compatibilizando o pensamento de Nóvoa (1991) e Imbernón (2010), no nosso ponto de vista, ambos também compreendem que a formação continuada contempla a reflexão da prática, mas acrescentam que ela deve promover o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional em busca de uma autonomia e profissionalismo do professor, elevando seu trabalho para a transformação de uma prática. Imbernón traz, ainda, o entendimento da formação “centrada na escola”. Alarcão (2003), ao nosso entender, do mesmo modo, defende a formação pautada no paradigma de professor reflexivo e no local de trabalho, mas adiciona que a reflexão seja voltada para o coletivo.



Analisando o pensamento de Nóvoa (1991), Schön (2000), Alarcão (2003) e Imbernón (2010), percebemos que esses autores se contrapõem ao modelo da racionalidade técnica trazendo em comum a reflexão-crítica sobre e no fazer pedagógico, vislumbrando um novo perfil do profissional da educação por meio da reflexão e do pensamento crítico-reflexivo.

A questão da formação para o exercício de uma prática reflexiva tornou-se um tema recorrente quando das discussões sobre a formação de professores e seu fazer pedagógico, o que pode ser observado nas teorias defendidas pelos pesquisadores como Zabalza (1994), Nóvoa (1997), Freire (2000), Schön (2000), Contreras (2002), Perrenoud (2002), Pimenta (2002), Zeichner (2003), Tardif (2005), e Imbernón (2010).

Com base nas ideias dos pesquisadores que discorrem sobre essa abordagem formativa, buscamos responder algumas indagações sobre a formação na perspectiva do professor reflexivo: O que é? Para quê? Sobre o quê? Como? As respostas a tais indagações serão alicerçadas segundo o pensamento dos autores Alarcão (1996), Freire (2002), Perrenoud (2002), Pimenta (2002), Schön (2000) e Tardif (2005), que tratam a temática do professor reflexivo a partir de distintos aspectos. Porém, a concepção de professor reflexivo que orientará nossa análise fundamenta-se no pensamento de Schön (2000).

O conceito de reflexão de Alan Donald Schön está apoiado no pensamento de John Dewey, divulgados em suas obras *The Reflexive Practitioner* (1983), e *Educando o Profissional Reflexivo* (2000), no qual enfatiza a aprendizagem por meio do fazer ou da *performace*, referindo-se que não se pode ensinar ao estudante aquilo que é indispensável ele saber, mas se pode orientá-lo a perceber, por si próprio, os procedimentos empregados e o resultado atingido (SCHÖN, 2000).

Seus estudos foram desenvolvidos sobre a formação do arquiteto e têm como fundamento a epistemologia da prática (conhecimento tácito), e, posteriormente incorporados à formação de professores. Por isso, usa a designação “*professional artistry*” quando descreve o modo como os profissionais lidam cotidianamente com situações caracterizadas muitas vezes por serem únicas, incertas e de conflito que não se enquadram ao racionalismo técnico. Estas influenciam no modo de pensar e agir frente à situação, pois, provavelmente, manifestam-se de forma inconsciente, espontânea, por utilizar o conhecimento tácito, intuitivo, implícito na ação que leva à reflexão, portanto, uma abordagem que nos distancia de uma prática restrita a

procedimentos técnicos e metódicos de transmissão-assimilação de conhecimento. Neste sentido, o conceito de reflexão envolve três outros: a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre-a-ação e sobre-a-reflexão-na-ação.

A **reflexão-na-ação** “tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação” (SCHÖN, 2000, p. 33). É definida a partir da análise, interpretação e reflexão no momento em que a prática está sendo executada.

Assim como conhecer-na-ação, a reflexão-na-ação é um processo que podemos desenvolver sem que precisemos dizer o que estamos fazendo. Improvisadores habilidosos ficam, muitas vezes, sem palavras ou dão descrições inadequadas quando lhes pergunta o que fazem (SCHÖN, 2000, p. 35).

Assim, a reflexão-na-ação consiste em refletirmos durante a ação sem interrompê-la. O pensar norteia o conhecimento que se dá nas ações profissionais relacionando-o ao como saber-fazer (conhecimento tácito) que é espontâneo, implícito e que vai do conhecimento técnico como base para a solução de problemas. Desse modo, a reflexão se revela a partir de situações inesperadas produzidas pela ação, mas nem sempre o conhecimento na ação é suficiente.

A **reflexão-sobre-a-ação** ocorre depois de transcorrida a ação (prática). Ela tem um caráter de reconstrução mental e ocorre quando o profissional se distancia da ação, mas pensa de forma crítica e reestrutura as próximas ações, compreendendo o problema e visualizando novas estratégias para ele. Nesse momento o profissional se dá conta do conhecimento tácito e reformula o pensamento, obtendo uma nova percepção da prática, sem necessariamente uma explicação verbal, uma sistematização teórica. Essa vivência é incorporada ao seu repertório de experiências adquiridas.

A **reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação** é caracterizada por se pensar e verbalizar a reflexão-na-ação. Também pode se considerar como exame realizado posteriormente pelo profissional sobre as singularidades e processos de sua própria ação, utilizando-se do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os sinais existentes no pensamento, decorrentes de intervenções anteriores. Assim, a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e constrói a sua forma pessoal de conhecer.

Esses três conceitos, a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre-a-ação e a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação se completam para assegurar uma intervenção prática concebida pela compreensão e reorganização decorrentes da interlocução entre teoria e prática.

Vale ressaltar que ao trazer a abordagem dos estudiosos, Alarcão (1996), Freire (2002), Perrenoud (2002), Pimenta (2002), Schön (2000) e Tardif (2005), nosso intento não é fazer um estudo aprofundado quanto aos pressupostos teóricos metodológicos do pensamento de cada autor, mas permitir aos leitores uma visão sistematizada do entendimento desses teóricos no que tange à temática em pauta.

Para melhor sistematização das ideias dos autores mencionados apresentamos nos quadros a seguir (Figuras 1 a 4) o que ressaltam sobre a perspectiva do professor reflexivo.

**Figura 1** - Quadro definindo o que é ser professor reflexivo.

Autores	Indagação
	O que é ser professor reflexivo?
Schön	É “a reflexão-na-ação [...] pensamento que nos levou a reestruturar as estratégias de ação, as compreensões do fenômeno ou formas de conceber os problemas” (SCHÖN, 2000, p.33).
Alarcão	“É ter capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (ALARCÃO, 1996, p.175).
Pimenta	É “produzir conhecimento a partir da prática, utilizando uma investigação que reflita intencionalmente o seu fazer e problematize os resultados obtidos com suporte da teoria. Sendo o professor pesquisador da sua própria prática” (PIMENTA, 2002, p.43).
Tardif	É “racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir” (TARDIF, 2005, p.223).
Perrenoud	É “o profissional que reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes” (PERRENOUD, 2002, p.44).
Freire	“É possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua [...] se vá tornando crítica” (FREIRE, 2002, p.43).

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, 2016.

Na Figura 1, promovemos uma interlocução dos pensamentos dos autores Alarcão (1996), Schön (2000), Freire (2002), Perrenoud (2002), Pimenta (2002), Tardif (2005), identificado na nossa compreensão, que há uma convergência no entendimento de que professor reflexivo é aquele que “pensa”, “reflete”, “racionaliza”, “reexamina”, “volta-se para si” com opiniões próprias sobre a sua prática na hora da ação. “Ele tem que enxergar por si próprio e à sua maneira as relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos” (DEWEY *apud* SCHÖN, 2000, p. 25).

Desse modo, ao voltar-se à reflexão estará promovendo novos conhecimentos os quais são reinvestidos na ação. Logo, ser professor reflexivo é estar constantemente avaliando seus objetivos, procedimentos, suas evidências e seus saberes.

Após verificarmos as definições apontadas por esses autores passamos a segunda indagação: “para que ser professor reflexivo”.

**Figura 2** - Quadro respondendo para que ser professor reflexivo.

Autores	Indagação
	Para que ser professor reflexivo?
<b>Schön</b>	Para que “os educadores sejam capazes de preparar os estudantes para atuação competente e zonas de incertezas (valores, singularidades que envolver a prática). [...] disso, levar a experimentos imediatos e pensamentos que afetam o que fazemos” (SCHÖN, 2000, p.21 e p.34).
<b>Alarcão</b>	Para “que o professor reflita sobre a sua experiência profissional, a sua atuação educativa, os seus mecanismos de ação, a sua <i>práxis</i> ou, por outras palavras, reflita sobre os fundamentos que o levaram a agir, e a agir de uma determinada forma” (ALARCÃO, 1996, p.179).
<b>Pimenta</b>	Para serem “sujeito e intelectuais capazes de produzir conhecimento, de participarem de decisões da gestão da escola e dos sistemas” (PIMENTA, 2002, p.36).
<b>Tardif</b>	Para que “a prática possa ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que parece inútil ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que lhe parece importante” (TARDIF, 2005, p.53).
<b>Perrenoud</b>	Para “[...] reexaminar constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes” (PERRENOUD, 2002, p.36).
<b>Freire</b>	Para que a “reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2002, p.24).

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, 2016.

Visualizando a Figura 2, a qual contém as ideias dos autores, onde cada um enfatiza um aspecto da formação continuada quanto à indagação “para que ser professor reflexivo”, temos: Schön (2000) destaca a preparação como forma de instrumentar o indivíduo a enfrentar desafios, a vencer adversidades, refletindo sobre o próprio procedimento. Alarcão (1996) enfoca a experiência profissional como uma conquista da capacidade de gerir sua atividade profissional e sua própria formação. Pimenta (2002) acentua que produzir conhecimento emerge do confronto entre teoria e prática, pois concede aos indivíduos diferentes pontos de vista da ação. Tardif (2005) enfatiza o processo de aprendizagem do professor, pois este explicita a função da prática na construção dos saberes sinalizando para repensar ações e analisar o aprendizado advindo da formação e das situações do dia a dia.

Perrenoud (2002) valoriza os procedimentos considerando que a reflexão é um ciclo permanente de aperfeiçoamento da própria prática para a resolução de problemas. Assim, revê-los imprime proceder de forma diferente da ação anterior de modo a estabelecer objetivos, estratégias e métodos mais adequados. Freire (2002) frisa que a reflexão crítica é uma exigência que se traduz num pensar certo, movida pelo desejo de conhecer mais e conforme o avanço dessa curiosidade vai se tornando metódica, rigorosa e crítica, viabilizando a construção de conhecimentos.

A reflexão constrói novos conhecimentos os quais, com certeza, são reinvestidos na ação mostrando a importância “para que ser professor reflexivo”. Neste sentido, os aspectos que compõem a reflexão, apresentados pelos autores, são importantes e influenciaram o seu contexto, mas cada um deles enfatizou o aspecto que melhor ajusta as suas ideias.

Depois de identificar as vertentes ressaltadas por esses autores, no tocante ao “para que ser professor reflexivo”, decorreremos à questão “sobre o que é ser reflexivo”.

**Figura 3** - Quadro identificando sobre o que é ser reflexivo.

Autores	Indagação
	Sobre o que ser reflexivo?
Schön	“Sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado” (SCHÖN, 2000, p.32).
Alarcão	“Sobre o contexto em que ensina, a sua competência pedagógico-didática, a legitimidade dos métodos que emprega, as finalidades do ensino da sua disciplina, os conhecimentos e as capacidades que seus alunos estão a desenvolver, os fatores que possivelmente inibem a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento, sobre o envolvimento no processo de avaliação, sobre a razão de ser professor e sobre os papéis que assumem na sua relação com os alunos” (ALARCÃO, 1996, p.180).
Pimenta	“Sobre a formação inicial e continuada de professores, assim como as práticas pedagógicas que envolvem o processo de refletir no ensino aprendizagem de maneira crítica” (PIMENTA, 2002, p.39).
Tardif	“Sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (TARDIF, 2005, p.37).
Perrenoud	“Sobre a ação, sobre os esquemas ou sobre os sistemas de ação” (PERRENOUD, 2002, p.43).
Freire	“Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 2002, p.43).

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, 2016.

Ao observarmos os dados da Figura 3, depreendemos do conhecimento dos autores que é possível promover uma interlocução identificando o que cada um aponta como elemento no qual a reflexão deve ser realizada. Na indagação “sobre o que é ser reflexivo”, Schön (2000) aponta para um pensar sobre o ocorrido, “sobre o que fizemos”, incidindo uma observação sobre o conhecimento produzido na ação (conhecimento prático). Alarcão (1996) conduz a reflexão para a “competência pedagógico-didática” cujos recursos, métodos e técnicas devem ser mais conhecidos para um melhor desempenho no momento de serem mobilizados em situações concretas da atuação pedagógica. Pimenta (2002) direciona-se para o propósito da reflexão propiciar o reelaborar contínuo das “práticas pedagógicas” inovando-as a partir da articulação com a teoria. Tardif (2005) remete aos saberes práticos que se integram à ação constituindo-se como o fazer pedagógico decorrente da “orientação da atividade educativa”. Perrenoud (2002) direciona para um afastamento ao afirmar que a reflexão ocorre distanciada do conjunto de esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, denominada de competência. Assim, a reflexão ocorre “sobre os esquemas” ou “sistemas de ação”. Freire (2002) conduz a reflexão crítica “sobre a prática” no sentido de saber pensar, alimentado pela incerteza, mantendo uma busca incessante pelo melhor saber para saber fazer.

Logo, após perceber sobre os pontos expostos por esses autores no tocante ao “sobre o que é ser reflexivo”, passamos à pergunta “como ser reflexivo”.

**Figura 4 - Quadro caracterizando como ser reflexivo.**

Autores	Indagação
	Como ser reflexivo?
Schön	“Refletindo na ação por meio das experiências adquiridas ao longo da vida, visto que há uma dinamicidade no conhecer-na-ação, diferente dos “atos”, procedimentos e teorias que são estáticos” (SCHÖN, 2000, p.31).
Alarcão	“Desenvolvendo capacidades específicas como: observar, descrever, analisar, confrontar, interpretar e avaliar” (ALARCÃO, 1996, p.181).
Pimenta	“Refletindo sobre sua prática, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria e como pesquisador de sua própria prática” (PIMENTA, 2002, p.43).
Tardif	“No exercício de suas funções e na prática de sua profissão” (TARDIF, 2005, p.38).
Perrenoud	“Examinando constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes” (PERRENOUD, 2002, p.44).
Freire	“Pensando uma prática docente crítica envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Assim, superar o ingênuo” (FREIRE, 2002, p.43).

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, 2016.

A sistematização da Figura 4 nos permite promover à luz do aporte teórico dos autores com relação a “como ser reflexivo”. Neste sentido, Schön (2000) diz que é refletindo na ação, intervindo no ato de seu desenvolvimento que a veremos como geradora de conhecimento. Com relação à Alarcão (1996), esta direciona o seu olhar reflexivo para os instrumentos metodológicos denominados de “capacidades específicas”. Quanto à Pimenta (2002), a mesma projeta questionamentos para o produto gerado pela ação (“problematizando os resultados”). No que diz respeito a Tardif (2005), o “exercício da prática de sua profissão” é a partir da sistematização da frequência do fazer pedagógico. Perrenoud (2002) versa que esta ocorre ao se examinar constantemente os objetivos. Freire (2002) afirma que é pensando uma prática docente crítica.

Portanto, as abordagens de “como ser reflexivo” se complementam na tentativa de responder aos desafios de um universo que trata da reflexão na formação continuada de professores.

Após as indagações sobre “o que é ser professor reflexivo”, “para que ser professor reflexivo”, sobre o que é ser reflexivo” e “como ser reflexivo”, na ótica dos autores acima mencionados, passaremos para um aspecto que, segundo as leituras efetuadas dos autores como Zeichner (1981), Zabalza (1994 e 2004), Mizukami et al. (2002) e Alves (2004), entre outros, nos é permitido inferir que a escrita pode se configurar como um dos recursos na formação de professores por meio de diferentes tipos de registros, tais como: diário, memorial, portfólio, narrativa, autobiografia, história de vida, entre outros, e exercem um papel de mediador na formação e no desenvolvimento profissional do professor. Nesta lógica, Zabalza (2004, p. 11) afirmou que o diário pode ser utilizado “como recurso formativo no âmbito da formação permanente dos docentes e profissionais da educação”.

Para compreendermos essas questões, a seguir trataremos sobre o diário, conceito, tipo, e como recurso reflexivo na formação de professores.

## **2.4 Diário como estratégia de reflexão na formação de professores**

A palavra “diário” possui mais de um significado. Segundo Ferreira (1999, p. 677), compreende “obra em que se registram diária ou quase diariamente acontecimentos, impressões e confissões”. Sua origem nos remete à Idade Média

quando Santo Agostinho usou da escrita para confessar-se a Deus. Esse tipo de diário foi denominado de intimista devido o seu caráter revelador (COUTINHO, 1967). No período da Renascença ao Século das Luzes um novo comportamento é manifestado. A população se retraiu em busca de privacidade passando a adotar a leitura individualizada, permitindo uma interpretação própria dos textos. Tal comportamento gerou interesse pela escrita autobiográfica e nesse contexto Ariès (1991, p. 11) diz que “são diários íntimos, as cartas, as confissões de modo geral, a literatura autógrafa que atesta os progressos da alfabetização e uma relação estabelecida entre leitura escrita e autoconhecimento”.

Ao longo do tempo também se atribuiu ao diário o texto de caráter pessoal, secreto e íntimo. Essas características são descritas por Zabalza (2004, p. 15) como “criatividade poética” na qual “a narração responde não apenas aos critérios de refletir a realidade (como no modelo jornalístico) como a possibilidade de imaginar ou recriar as situações que se narram”.

Segundo Zabalza (2004), existem diversas denominações para referir-se ao diário: “diário de aula”, “história de aula”, “registro de incidentes”, “observações de aula”, entre outras, e Machado (1998) nomeia de “diário de leitura”. Zabalza (1994 e 2004), por sua vez, intitula de “diários de aula”, contemplando o aspecto pessoal (documentos pessoais) decorrente de anotações das ações vividas pelos professores no cotidiano da sala de aula e de registro (narrações autobiográficas). Outro aspecto identificado é que “os diários tornam-se recursos de reflexão sobre a própria prática profissional e, portanto, instrumento de desenvolvimento e melhoria da própria pessoa e da prática profissional que exerce” (ZABALZA, 2004, p. 10). Assim, o diário apresenta duas vertentes: a) reflexão sobre a própria prática, servindo como recurso de reflexão e autodesenvolvimento profissional em que o registro de ação, reflexão e ação têm a finalidade de contribuir para o redimensionamento e ressignificação do fazer pedagógico do professor, o que Zabalza (2004, p. 11) denomina “potencialidade reflexiva e reconstrutiva do diário”; e b) mecanismo para o desenvolvimento pessoal e profissional que é visto como um recurso formativo no âmbito da formação permanente dos professores e profissionais da educação (momento de envolvimento dos professores em experiências de inovação).

No campo educacional, Machado (1998) reporta-se ao estudo realizado entre os anos de 1766 a 1901, por Philippe Lejeune, sobre a utilização do diário íntimo



com fins educacionais. Segundo a autora, dentre as suas funções estava o emprego ao aprendizado e ao desenvolvimento da escrita, sob o tutorial da mãe ou da instrutora (professora) que buscava desenvolver o hábito pela escrita e leitura, além de se obter dados sobre a personalidade das jovens.

Inicialmente a escrita de um diário apresenta-se como “uma tarefa nova e até mesmo difícil” (ALVES, 1997, p. 3 e 4), mas com a frequência de seu uso e o tempo, o conteúdo das escritas torna-se um recurso útil nos processos de desenvolvimento profissional e superação de dilemas.

#### 2.4.1 Conceituando diários

O conceito de “diário” vem se constituindo a partir da contribuição de vários autores. Para Alves (2001, p. 224):

O diário pode ser considerado como um registro de experiências pessoais e observações passadas, em que o sujeito que escreve inclui interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos, sob uma forma espontânea de escrita, com a intenção usual de falar de si mesmo.

Nessa lógica, o autor assinala três pontos que o diário permite análise: registro pessoal, dilemas e avaliação, de modo que as informações favorecem a própria tomada de consciência na aprendizagem, decorrentes de atividade de ensino e aprendizagem e de um fazer pedagógico como esforço de registro da mudança.

Para Zabalza (2004, p. 18), o diário “escreve sobre si mesmo e traz consigo a realização dos processos a que antes referimos: racionalizar-se à vivência ao escrevê-la, reconstrói a experiência, com isso dando a possibilidade de distanciamento e de análise”. Nesta ótica, o diário tem por objetivo o autoexame visto que a própria escrita nos proporciona um distanciamento temporal. Desta forma, podemos nos reportar a Schön (2000) quando nos fala da reflexão-sobre-a-ação, um olhar distanciado em que se indaga sobre ela buscando identificar dificuldades encontradas, procedimentos utilizados para a sua superação, pontos positivos e negativos, além dos tipos de impressões e sentimentos que surgiram ao longo da ação que levam à reflexão para resultar em ajustes. Machado (1998, p. 30) complementa esta ideia afirmando que “a produção do diário [...] é vista não

simplesmente como expressão do que se pensa, mas como uma forma de descoberta dos próprios pensamentos, como instrumento de pesquisa interna”, que propiciará um balanço das próprias ações, uma autoanálise. Outro ponto abordado por Zabalza (2004) diz respeito ao conteúdo de natureza emocional e afetiva que passa a ter, também, uma natureza cognitiva em que há aquisição de conhecimentos com a compreensão dos textos produzidos.

No olhar de Pannunzio et al. (2005, s/p), denominando o diário como “Diário de Bordo”, os mesmos assinalam que:

[...] ainda, acompanha os diferentes caminhos que o aluno percorre para realizar suas diferentes aprendizagens, ou seja: mobiliza recursos, ativa esquemas e toma decisões. Sendo assim, é uma avaliação processual, inclusiva e acolhedora; portanto, uma avaliação formativa, pois ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver a partir de um projeto educativo.

Os autores Pannunzio et al. (2005) denominam o diário como Diário de Bordo e o consideram como um instrumento de aprendizagem e avaliação, pois as escritas contidas nele podem possibilitar ao professor a identificação das dificuldades e o estágio de conhecimento do aluno de modo a inferir e redimensionar o ensino de acordo com a necessidade apresentada, levando-o a uma tomada de decisão.

Para Santos (2005, p. 70), por intermédio do diário

[...] podemos identificar as dificuldades encontradas, os procedimentos utilizados, os sentimentos envolvidos, as situações coincidentes, as situações inéditas e, do ponto de vista pessoal, como se enfrentou o processo, quais foram os bons e maus momentos por que se passou e que tipos de impressões e de sentimentos apareceram ao longo da atividade, ao longo da ação desenvolvida. É uma via de análise de situações, de tomada de decisões e de correção de rumos.

No entendimento de Santos (2005), o diário é o momento de registro do processo da ação (aprendizagem ou formação) que o leva a pensar sobre o que transcorreu na ação para uma análise e estabelecimento de proposta de correção de rumo.

Traçando um paralelo entre os autores, podemos perfilar que o diário para Alves (2004) é a tomada de uma posição sobre a ação vivenciada, e para Zabalza (2004), o recurso enfoca o autoexame, momento em que se tem uma visão mais

clara da situação que se encontra por meio de uma reflexão. Machado (1998) acrescenta dizendo que o diário é um instrumento de pesquisa interna porque busca os próprios pensamentos. Já Pannunzio et al. (2005) consideram o diário como recurso de aprendizagem e avaliação. Por fim, Santos (2005) expressa as potencialidades do diário para um ajuste de percurso. Deste modo, os pensamentos dos autores nos levam a inferir que a escrita conduz a um processo de reflexão da ação para uma posterior decisão e ajuste de seus procedimentos. Portanto, a escrita do diário parece-nos importante em qualquer etapa do desenvolvimento profissional do professor, seja no processo de formação, seja no processo de desenvolvimento do seu fazer pedagógico.

Após obter-se a conceituação de diários pelos autores mencionados, transitaremos para os tipos de diários.

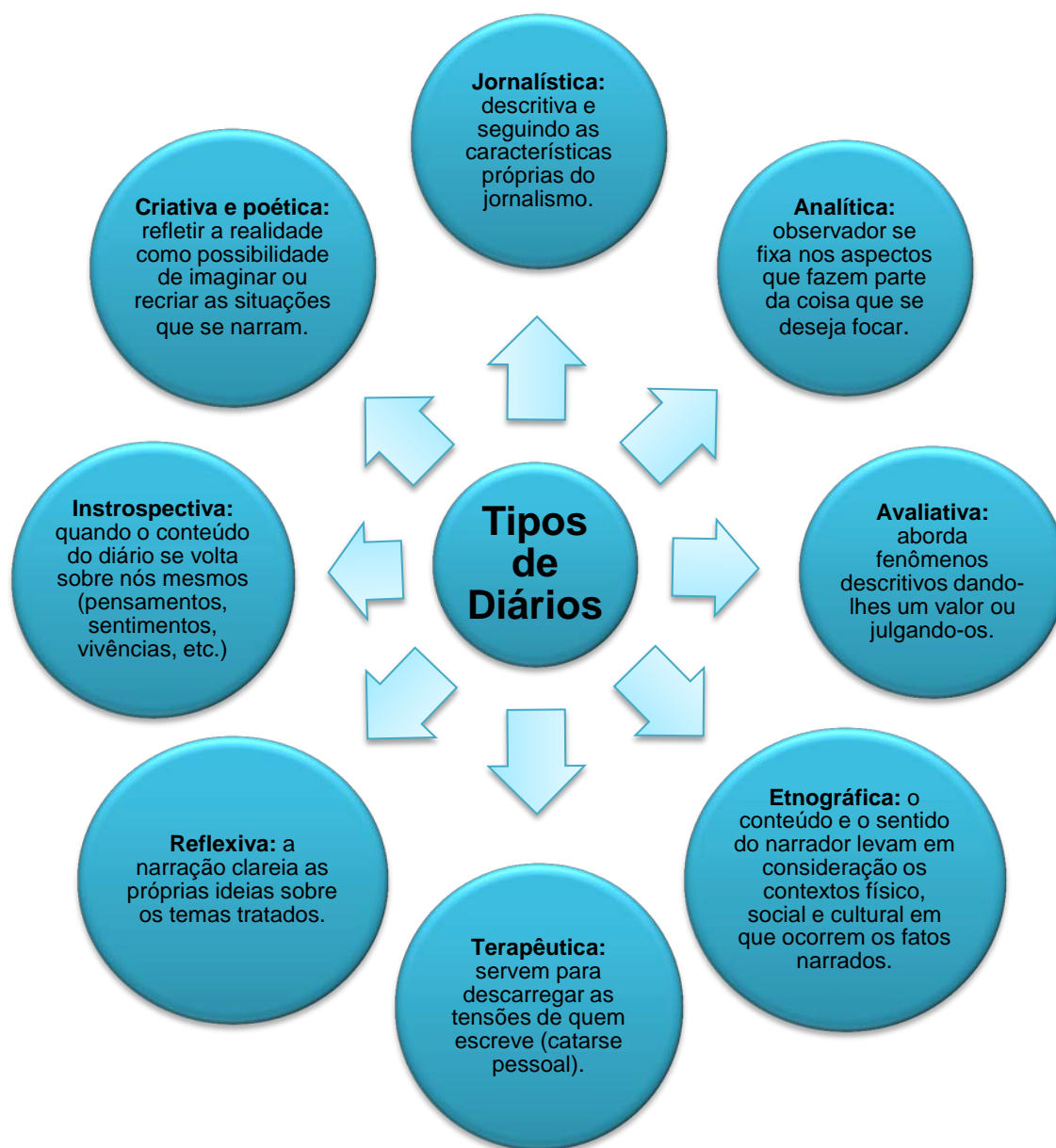
#### 2.4.2 Tipos de diários

O processo de registro da relação do que se faz, do que se aprende, indica uma diversidade de tipos de diários “que podem variar tanto pelo conteúdo que recolhem como pela periodicidade com que são escritos e pela função que cumpre” (ZABALZA, 2004, p. 15). Para tanto, cita Holly (1989, p. 61-81) para fundamentar e mostrar quais os diversos tipos de diários consoantes à modalidade de narração que se emprega.

Na Figura 5 podemos notar que há uma variedade de modalidades de diários, sendo que cada uma contempla suas peculiaridades. Ainda, em referência aos diários de aula, Zabalza (2004) distingue outros três tipos de diários:

- **Diário como organizador estrutural da aula:** são idealizados contemplando especificação do horário, da organização e da sequência das atividades que irão realizar. Este tipo de diário como instrumento é pouco interessante e traz pouca riqueza informativa.

**Figura 5** - Esquema dos tipos de diários em função da modalidade de narração que se emprega.



**Fonte:** Adaptado de Zabalza (2004, p. 15).

- **Diário como descrição das tarefas:** centra-se nas tarefas que os professores e alunos realizam na aula. Alguns são minuciosos em suas escritas, outros apenas identificam-nas. O diário permite perceber qual a dinâmica das aulas.
- **Diário como expressão das características dos alunos e dos próprios professores:** focam a atenção nos professores e alunos envolvidos no

processo de ensino e aprendizagem. Enfatizam a descrição em relação às particularidades dos alunos, incluem com frequência referências ao próprio professor, como se sente, como atua.

Zabalza (2004) ao se referir a esses três tipos de diários diz que não são excludentes e o mais comum são os diários mistos. Neste sentido, é a convergência do descritivo e do referencial com a expressão e análise do professor sobre a dinâmica da sala de aula que potencializa o desenvolvimento profissional do autor do diário. Nesta lógica, Zabalza (2004, p. 62) também retrata que:

Tanto o diário centrado nas tarefas como o diário centrado nos sujeitos podem dar oportunidades a importantes processos de reflexão e de desenvolvimento profissional dos professores. E, quando se pode contar com um diário misto, essa tarefa fica enormemente facilitada e é então que o diário, como instrumento de acesso ao pensamento e à ação do professor, adquire toda a sua força.

O autor aborda que tanto o diário centrado nas tarefas como o diário centrado no sujeito podem dar origem a importantes processos de reflexão e desenvolvimento profissional dos professores, pois são dados a serem analisados. O que Zabalza (2004, p. 15) destaca é: **“a riqueza informativa que o diário apresenta”**, que neste caso refere-se à capacidade produtiva da informação, identificando o “objetivo descritivo e o reflexivo pessoal”; e a **“sistematicidade das observações recolhidas”** - permitem fazer uma leitura evolutiva sobre os acontecimentos, pelo que se torna possível analisar frente à evolução dos fatos.

#### 2.4.3 Diário como recurso de reflexão

Tratar sobre a temática diário como recurso de reflexão crítica dos professores é focar a reflexão nas práticas docentes e nas formas de como ela torna viável. Com relação às estratégias de viabilização para o desenvolvimento da reflexão, Liberali (1999), dentre as existentes, aponta o diário reflexivo crítico. Considera-o um recurso proveitoso ao processo de transformação e emancipação, tanto no fazer pedagógico como na formação de professores, pois acredita que o diário “possa criar as condições e ser palco para o desenvolvimento de um tipo de

reflexão que, além de capturar a prática, crie a base para a crítica consciente dessa ação, sua colocação sócio-histórica e transformação” (LIBERALI, 1999, p. 32).

Assim, escrever um diário é um processo, sobretudo de reflexão, sendo necessário organizar o pensamento numa lógica para entender o que se escreve conciliando aos momentos em que emerge o desejo de fazê-la. Por essa lógica de pensamento Alarcão (1996, p. 182) alega que:

Só após a descrição do que penso e do que faço me será possível encontrar as razões para os meus conceitos e para a minha atuação, isto é, interpretar e abrir-me ao pensamento e à experiência dos outros para, [...] ver como altero – e se altero – a minha praxis educativa.

Deste modo, a identificação do melhor momento para que o professor se sinta confortável a escrever torna-se fundamental a fim de demonstrar uma análise interpretativa da atuação bem como perceber a necessidade de proceder alterações no processo de trabalho. Quando isto ocorre o professor está verdadeiramente refletindo sobre o processo e o produto do seu trabalho ou formação. Alarcão (1996, p. 182) acrescenta dizendo:

Neste processo estou a descobrir-me e a conhecer-me a mim próprio como professor e a conhecer as condições em que exerço a minha profissão para poder assumir-me como profissional de ensino. Mas também neste processo estou a tomar consciência das semelhanças e das diferenças entre o meu processo reflexivo de formação e aquele que proponho aos meus alunos.

A autora aborda que a reflexão é um componente fundamental na profissão docente porque faz pensar sobre si e as condições do fazer, identifica fragilidades, potencialidades, de modo a tomar consciência da sua condição e de seu próprio pensamento, resultando numa ação que se concretizará em novos procedimentos de reflexão.

Com o avanço das tecnologias digitais da informação e comunicação na educação, o diário como recurso da escrita vem sendo introduzido para registrar o percurso realizado em cursos de formação na modalidade a distância. Nesse sentido, a utilização de Ambiente Virtual de Aprendizagem agrega diários para que os estudantes possam refletir sobre o seu percurso de formação. Considerando esta

perspectiva de registro, abordaremos na próxima seção sobre a política de informática na educação, o Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, o curso de Extensão Mídias na Educação e o Ambiente Colaborativo de Aprendizagem e-ProInfo, momento em que lançaremos um olhar crítico sobre a educação a distância.

### **3. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIAS: UM ENTRELAÇAR EM TEMPOS DIVERSOS**

Esta seção esboça o percurso da educação a distância, de sua origem aos tempos atuais, num contexto internacional e nacional, bem como uma panorâmica das bases legais da EAD e da informática educacional no Brasil.

#### **3.1 Educação a Distância: um diálogo sobre a sua origem e questões atuais**

A história da Educação a Distância (EAD) se entrelaça com os meios de comunicação de cada época. Na antiguidade as cartas de pergaminho de São Paulo aos cristãos de Corinto instituíram a doutrina cristã (RAMAL, 2003). Na era moderna, Lobo Neto (1998) situa o século XVIII como marco da educação a distância, tomando por base a publicação na Gazeta de Boston (EUA) de um texto anunciando o ensino por correspondência, em 1728, o qual se consolidou por volta de 1850. Percebe-se que a escrita lança-se como recurso de comunicação entre interlocutores separados por tempo e espaço, tornando-se a primeira forma de comunicação na EAD. Com o surgimento da imprensa, essa possibilidade de comunicação se expandiu pelos continentes.

No século XIX verificou-se uma expansão de cursos por correspondência em países da Europa (Suécia, Reino Unido e Espanha), além dos Estados Unidos que, através da Universidade de Chicago, em 1892, fez uma tentativa de formação de professores para as escolas paroquiais, por correspondência. No início do século XX, outros países como a Alemanha, Noruega, França, Canadá e África do Sul aderiram a essa modalidade de ensino, contudo, somente a partir dos anos de 1960 que várias universidades da Europa e de outros continentes inseriram a EAD na educação secundária e superior. E, dentre os países com maior proeminência nessa modalidade, a Espanha tornou-se atrativa para os alunos que queriam cursar pós-graduação, alavancando a EAD de modo a chegar ao “alcance global” (MOORE, 2007).

Na América Latina, Litwin (2000) aponta para as experiências dos países Costa Rica e Venezuela, enfocando suas preferências ao modelo da *British Open University*, com objetivo de democratizar e popularizar o acesso ao ensino superior



via educação a distância. Assim, são disponibilizados poucos cursos, mas com grande demanda, num modelo fordista<sup>1</sup> de educação de massa.

Com o surgimento do computador, a educação apresenta suas primeiras iniciativas na metade da década de 1950, desenvolvidas pela Inglaterra e Estados Unidos, numa concepção de ensino programado em que há o armazenamento de informação e transmissão ao aluno, “como uma máquina de ensinar de Skinner”, empregando o conceito de instrução programada (VALENTE, 1999). Mas foi em 1970, momento em que se inicia a comercialização dos primeiros computadores pessoais, que essa opção transformou-se numa alternativa de grandes possibilidades na concepção de ensino individualizado (LÉVY, 1999).

A seguir faremos um traçado da educação a distância no Brasil, abordando o marco inicial, sua evolução e os contratempos no seu percurso.

### 3.1.1 A Educação a Distância no Brasil: caminhos e descaminhos

No Brasil, a educação a distância sempre esteve relacionada à capacitação de pessoal para o atendimento de necessidades de mercado. No início voltou-se à profissionalização de pessoas que não dispunham de condições de frequentar a educação presencial, mas depois tendeu para a formação de professores.

A EAD teve seu marco fundamentado no ano de 1904, quando foi lançado anúncio oferecendo curso profissionalizante por correspondência para datilógrafo. Em 1923, Edgard Roquete Pinto criou a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro com a finalidade de difundir a educação. Os programas nessa área e a comunicação com o aluno era por meio de correspondência (ALVES, 2009).

Em 1936, a rádio foi doada ao Ministério da Educação e Saúde, surgindo a Rádio Ministério da Educação. Diversos programas educacionais radiofônicos foram criados e implementados, não só para capacitar profissionalmente as pessoas, mas, também, com a finalidade de combater o índice elevado de analfabetismo, dentre eles aludimos o Movimento Nacional de Educação de Base (MEB), em 1961, pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), apoiado pelo Governo Federal, e o Projeto Minerva, lançado em 1970. A ideia de educação é afirmada nas palavras

---

<sup>1</sup> Educação pautada no paradigma industrial, como numa linha de montagem: planejamento centralizado, otimização de recursos e divisão do trabalho - racionalização, utilização de tecnologias de comunicação, produção dos materiais didáticos em larga escala - standardização (FONTANA, 2008).

de Edgard Roquette Pinto quando diz “a rádio é uma escola dos que ainda não têm escola” e registrada no texto de Ribeiro (2009, s/p). As palavras de Roquette Pinto demonstram a sua disposição em buscar alternativas que minimizassem os índices elevados de analfabetismo da época, no País. Contudo, com o ingresso de um sistema ditatorial a situação se inverte. O sistema repressor da época desarticulou a rádio educativa brasileira, e, para Alves (2009, p. 10) significava que “o desmonte da EAD via rádio foi um dos principais causadores de nossa queda no ranking internacional. Enquanto o Brasil deixava de usar as transmissões pela rede de emissoras, outros países implantaram modelos similares”.

Paralelo aos programas radiofônicos surgiram instituições que desenvolveram propostas utilizando material impresso como, por exemplo, o Instituto Monitor, criado em 1939, e o Instituto Universal Brasileiro, em 1941, ambos visavam a formação de técnico-profissionais e até hoje atuam no território brasileiro.

A partir de 1961 tem início um novo formato de educação a distância: a educação pela TV. Nesse ano, a TV Rio, por meio da Fundação João Batista do Amaral, implantou o projeto de alfabetização de adultos. Em seguida ofertaram-se cursos para a formação de detetives, reciclagem de professores primários (correspondente ao primeiro seguimento do ensino fundamental), a Telenovela Educativa denominada de “João da Silva”, o Telecurso 1º e 2º graus, com apoio de material impresso, promovido pela Fundação Roberto Marinho, entre outras iniciativas que foram desenvolvidas nos anos de 1960 e 1970, das quais algumas se estenderam até a década de 1980 (OLIVEIRA, 2003).

Ainda na década de 1970 ocorreu a capacitação de professores pela Associação Brasileira de Tecnologia (ABT), Seminários Brasileiros de Tecnologia Educacional pelo Ministério da Educação (MEC) e a investida da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com experimentos de formação de professores do interior do País através da implantação da Pós-Graduação Experimental a Distância.

Observa-se que o desenvolvimento da EAD até o final da década de 1980 era entendida como educação inferior, evidenciando uma indisposição e resistência para com a modalidade de ensino. Isso pode ser identificado nas escritas de Kenski (2009, p. 5)

Visto como uma forma supletiva de oferecimento de educação e com baixa qualidade, as iniciativas em EAD não entusiasmaram os sistemas formais de ensino superior – público e privado – até meados dos anos 90.

Kenski (2009) relata o quanto a EAD no Brasil foi cercada de entendimentos equivocados, por falta de uma política que a institucionalizasse e atribuísse o mesmo valor proferido à educação presencial. Na década de 1970 ocorreu a tentativa de Projeto de Lei nº 1878/1974, que propunha uma Universidade Aberta cujo ensino fosse ofertado mediante recursos de comunicação a distância, no entanto o referido Projeto fora deixado de lado (GOMES, 2009). Esta situação diverge de outros países como, por exemplo, Inglaterra, Estados Unidos da América e Espanha, que adotaram um caminho diferenciado do Brasil, conferindo o avanço e a credibilidade da EAD.

Nessa linha de pensamento, Niskier (1996) também relata que apesar do sistema regular de ensino apresentar-se impotente para atender a demanda do País, não se identificaram ações de estabelecimento da EAD de modo a atribuir a mesma confiabilidade dos cursos presenciais. A educação a distância voltava-se para a oferta de cursos livres e de iniciação profissionalizante, a partir do conceito de Educação Aberta, com recursos de ensino por correspondência.

A contar de 1990 há uma pressão por parte de organismos internacionais<sup>2</sup> em reorientar a política educacional brasileira no sentido de adequar as necessidades que o mercado impunha. A retomada de investimentos públicos e a entrada da iniciativa privada no mercado avançam no País. Novos programas são lançados pelo poder público como: Salto para o Futuro<sup>3</sup>, TV Escola<sup>4</sup>, Rádio Escola<sup>5</sup>,

<sup>2</sup> Os **organismos internacionais** a que o texto refere-se são: Organização Mundial das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Banco Mundial (BM), Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), que direcionam olhares para a educação voltados nos termos da economia. A conferência de Jomtien/Tailândia foi o impulso para que esses organismos pressionassem os países com índices elevados de analfabetismos a trassarem metas e as atingissem. O Brasil foi um deles.

<sup>3</sup> **Salto para o Futuro** criado em 1991 e destinado à formação continuada e ao aperfeiçoamento de professores e alunos de cursos de magistério, apresenta séries temáticas relacionadas às práticas pedagógicas da educação básica. Oferecido via satélite, o programa conta com momentos interativos que permite aos professores cursistas alocados em telessalas espalhadas pelo território brasileiro, interagir, ao vivo, com a equipe de especialistas reunida nos estúdios da TVE do Rio de Janeiro (BRASIL, 2002).

<sup>4</sup> **TV Escola**, criada em caráter experimental em 1995, foi lançada em todo o território nacional em 1996 com o objetivo de capacitação e atualização permanente do professor nos diferentes cantos do Brasil. Para tanto, disponibiliza conteúdos da grade curricular da educação básica para alunos e professores, tornando-se um recurso pedagógico do professor. A transmissão é via satélite, inicialmente analógica, mas depois passou a ser digital, tornando a programação disponível por meio de antena parabólica. Com o avanço da tecnologia e a diversificação de público, surgiu o conceito de ambiente integrador de conteúdos. Este ambiente otimiza o

PROFORMAÇÃO<sup>6</sup>, PROIN<sup>7</sup>, PAPED<sup>8</sup>, DVD Escola<sup>9</sup>, RIVED<sup>10</sup>, Programa Banda Larga nas Escolas<sup>11</sup>, entre outros<sup>12</sup>. Cada programa lançado pela SEED/MEC se desenvolveu desassociado provocando a desagregação entre as ações de uso de tecnologias na escola.

Além dos programas de formação continuada desenha-se um processo expansionista da educação superior na modalidade de EAD de forma institucionalizada. Surge em 1995 a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) ofertando o curso de Pedagogia, seguida da Universidade Federal do Pará (UFPA) com os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Matemática, e a Universidade

---

arquivamento de vídeos, dicas pedagógicas no formato *Portable Document Format da Adobe* (PDF), fascículos interativos, jogos digitais, websites, aplicativos para celulares, *tablets*, TV interativa, bibliotecas, acesso a redes sociais, entre outros que estão disponíveis ao público (BRASIL, 2002).

- <sup>5</sup> **Rádio Escola** criado em 1997, o projeto produz uma série de programas educativos que se destinam à capacitação e atualização de professores alfabetizadores de jovens e adultos. Desenvolvido em parceria com o Programa Alfabetização Solidária, Secretaria de Educação a Distância (atualmente extinta) e Secretaria de Ensino Fundamental o projeto organiza-se sob a forma de programas radiofônicos, material impresso e orientação técnica, servindo de apoio ao trabalho desenvolvido em localidades com altos índices de analfabetismo (BRASIL, 2002).
- <sup>6</sup> **Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO)**, instituído em 1999, o curso foi destinado aos professores sem habilitação, mas que atuavam nas quatro séries iniciais do ensino fundamental e classes de alfabetização das escolas da rede pública. Era trabalhado conteúdo do ensino médio e da formação pedagógica, necessários para a melhoria da qualidade de sua prática na sala de aula. A modalidade de ensino foi à distância, utilizando a estrutura da TV escola e material impresso (módulos), a fim de propiciar a formação e a titulação dos professores leigos (sem qualificação pedagógica) (BRASIL, s/d b).
- <sup>7</sup> **Programa de Apoio à Integração Graduação/Pós-Graduação (PROIN)** foi instituído em 1998, visando a melhoria do ensino de graduação, por meio de projetos de mestrado e doutorado, com o apoio institucional da CAPES. Dentre as contribuições esperadas estava a exploração do potencial das modernas tecnologias aplicadas no ensino (MASSI; QUEIROZ, 2014).
- <sup>8</sup> **Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância (PAPED)** implantado em 1997 pela extinta SEED em parceria com a CAPES tinha como objetivo promover o conhecimento no campo da educação a distância e as tecnologias utilizadas, avaliando e divulgando o uso das novas tecnologias, incluindo os programas TV Escola, Salto para o Futuro, ProInfo e PROFORMAÇÃO. Destinava-se, exclusivamente, a estudantes de pós-graduação stricto sensu, por meio de apoio financeiro à elaboração de tese de doutorado ou de dissertação de mestrado sobre aplicações tecnológicas à educação, divulgadas por meio de artigos publicados nos Anais do PAPED (BRASIL, 2002).
- <sup>9</sup> **DVD Escola** é um projeto que disponibiliza as escolas públicas de educação básica caixa com mídias DVD, contemplando 150 horas de programas da TV Escola de áreas temáticas da educação básica e seção voltada a formação de professores. Visa assegurar o compromisso com a atualização tecnológica e democratização da TV Escola as instituições que não possuem a antena parabólica para captar o seu sinal (BRASIL, s/d b).
- <sup>10</sup> **Red Internacional Virtual de Educación (Rived)** é um projeto multinacional, envolvendo Brasil, Argentina, Colômbia, Peru e Venezuela, com finalidade de incorporar tecnologia on-line preferencialmente via Internet - no ensino médio de Ciências e Matemática. Tem por objetivo a produção de conteúdos pedagógicos digitais, na forma de objetos de aprendizagem como softwares, vídeos, materiais impressos, de forma colaborativa junto com os parceiros (BRASIL, 2002).
- <sup>11</sup> **Programa Banda Larga nas Escolas** foi lançado no dia 04 de abril de 2008 pelo Governo Federal, por meio do Decreto 6.424 que altera o Plano Geral de Metas para a Universalização do Serviço Telefônico Fixo Comutado Prestado no Regime Público (PGMU). Seu objetivo é conectar todas as escolas públicas à Internet com qualidade e velocidade para incrementar o ensino público no País. Essas conexões inicialmente serão mantidas de forma gratuita até o ano de 2025 (BRASIL, s/d a).
- <sup>12</sup> **Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL)**, Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (**PROGESTÃO**), Formação pela Escola, Rede Internacional Virtual de Educação (**RIVED**) e a Escola Técnica Aberta do Brasil (**E-Tec**) (BRASIL, s/d b).

Federal do Ceará (UFC) com os cursos de Licenciatura em Biologia, Física, Matemática e Química, ocorrendo a autorização para funcionamento desses a partir de 1999 (SANTOS, 2002).

Em 2000 a EAD toma novo impulso com o advento das novas tecnologias digitais de comunicação e informação, da infraestrutura de internet e a Web 2.0. Surgem disposições no campo da EAD com a parceria entre Secretaria de Educação a Distância (atualmente extinta), Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede), Universidades consorciadas a esta e Secretaria Estadual de Educação para implementar o curso de extensão “TV na Escola e os Desafios de Hoje”. Este curso teve a finalidade de formar professores para o uso das tecnologias, com foco nos meios audiovisuais disponíveis nas escolas, atendendo professores da rede estadual e municipal de ensino da educação básica. Os recursos tecnológicos utilizados foram televisão, vídeo, material impresso e internet.

Paralelo, a UniRede também fomentava a discussão da criação de um programa voltado aos professores, em exercício, na modalidade a distância, que atendesse a formação em nível superior, cumprindo ao que estabelece o artigo 62 da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996). Para tanto, foi lançada a Chamada Pública nº 1/12004, em julho de 2004, a fim de atender projetos de cursos de Licenciatura em Pedagogia, Matemática, Física, Química e Biologia. Nessa chamada foi determinada a participação de universidades públicas mediante organização em consórcio, com projeto único, que pudesse ser utilizado em todas as instituições que integrassem o consórcio, ficando indicada uma instituição para recebimento do recurso financeiro. A chamada pública foi a primeira iniciativa de financiamento público destinado aos cursos de graduação na modalidade de educação a distância, por meio do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício nos Ensinos Fundamental e Médio (Pró-Licenciatura Fase I).

No ano de 2005 um novo edital é lançado através da Resolução CD/FNDE nº 34, de 09/08/2005, em que se reuniram quatro secretarias do MEC (SEED, SEB, SESu<sup>13</sup> e SEESP<sup>14</sup>) para organização do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício nos Ensinos Fundamental e Médio (Pró-Licenciatura Fase II). De uma forma mais ampliada que o primeiro, o Pró-Licenciatura Fase II contemplou projetos de cursos de Licenciaturas em Letras, Matemática, Física,

---

<sup>13</sup> Secretaria de Ensino Superior (SESu).

<sup>14</sup> Secretaria de Educação Especial (SEESP).

Química, Biologia, História, Geografia, Artes Visuais, Artes Cênicas, Música, Filosofia, Artes, Geografia entre outros, oriundos de instituições de ensino superior públicas, comunitárias e confessionais, organizadas em consórcio. Ao mesmo tempo, a Resolução CD/FNDE nº 34 considerou informações referentes a pressupostos metodológicos, orientações pedagógicas bem definidas, que não se restringiram somente aos aspectos técnicos da formação docente, mas de uma proposta de formação de professores capaz de despertar nos docentes o movimento de ações propositivas e efetivas às transformações político-pedagógicas na escola, indicando “A escola que queremos” e “O professor que queremos” (BRASIL, 2005b).

Além disso, o repasse de recurso foi destinado para cada instituição, apesar de permanecer a formação em consórcio e projeto único utilizado pelas participantes. Esta formação em consórcio procurou “[...] evitar a entrada maciça de instituições internacionais que já haviam mostrado interesse em operar com educação a distância no Brasil, notadamente as instituições privadas, organizadas em grupos” (CARVALHO; PIMENTA, 2010, p. 105). A atitude foi uma maneira de possibilitar que as universidades públicas trabalhassem de forma colaborativa e com transferência de *know how* para as equipes das instituições que ainda não dispunham de experiência em EAD. O Pró-Licenciatura não lançou novos editais e foi substituído pela UAB.

Em 21 de setembro de 2004, o governo federal cria o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) no Fórum das Estatais pela Educação<sup>15</sup>, instituído em caráter experimental o curso Bacharelado em Administração Pública a Distância, nos estados do Pará, Rio Grande do Sul, Ceará, Rio de Janeiro, Mato Grosso e Santa Catarina. No ano seguinte, publicou o Edital nº 1, em 16/12/2005, para seleção de Polos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) na modalidade de EAD para a UAB (BRASIL, 2005c).

No ano de 2006 institui o sistema UAB por meio do Decreto nº 5.800 (BRASIL, 2006), voltado para o desenvolvimento da EAD com finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no Brasil, enfatizando a formação de professores da educação básica e gestores públicos. Em vista disso, a CAPES, por intermédio da Lei nº 11.502 (BRASIL, 2007), passou por

<sup>15</sup> **Fórum das Estatais pela Educação** foi instituído em setembro/2004 é composto por 20 empresas estatais e tem a coordenação geral do Ministro Chefe da Casa Civil, com a coordenação executiva do Ministro de Estado da Educação e a participação efetiva e estratégica das Empresas Estatais brasileiras. É formado por quatro câmaras temáticas que discutem ações em favor da universidade, pesquisa e inovação; educação profissional; alfabetização e inclusão; qualidade na educação básica (CASTRO; ARAUJO, 2013).

reformulação tendo suas competências e estrutura organizacional modificadas a fim de contribuir com o MEC “na formulação de Políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à Formação de Profissionais de Magistério para a Educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do país” (BRASIL, 2007, p. 1).

Nesse mesmo ano de 2006 foi lançado o segundo edital para ampliação do sistema UAB, denominado UAB2. Após este edital, a CAPES passou a divulgar editais para oferta de cursos de graduação e pós-graduação, expandindo a oferta de cursos superiores em instituições públicas de ensino.

Para reafirmar essa política o governo federal instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplinou a atuação da CAPES no fomento a Programas de Formação Inicial e Continuada por meio do Decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009). Tal procedimento resultou na institucionalização da UAB.

Outro ponto importante diz respeito à regulamentação da EAD pelos artigos 80 e 87 da Lei nº 9394 (BRASIL, 1996), e, posteriormente, por decretos, resoluções, portarias e pareceres, proporcionando-lhe um caráter institucional. A Figura 6 apresenta de forma cronológica a legislação que embasa o desenvolvimento da EAD no País.

**Figura 6 - Quadro cronológico das bases legais da educação a distância no Brasil.**

LEGISLAÇÃO	TEMÁTICA TRATADA	ÓRGÃO EMISSOR	SITUAÇÃO
Decreto nº 1.917, de 27/05/1996.	Aprovou a alteração da estrutura regimental do MEC, criou a Secretaria de Educação a Distância (SEED) como órgão específico para articular a política de educação a distância, como também promover e coordenar planos, programas e ações de EAD.	Congresso	Extinta
Lei nº 9.394, de 20/12/1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional em seus artigos 80 e 87 regulamentam a EAD.	Congresso Nacional	Em vigor
Resolução nº 01, de 26/02/1997	Fixa condições para validade de diplomas de cursos de graduação e de pós-graduação em níveis de mestrado e doutorado, oferecidos por instituições estrangeiras, no Brasil, nas modalidades semipresenciais ou à distância.	CES/CNE	Revogada
Portaria nº 640, de 13/05/1997	Dispõe sobre o credenciamento de faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores.	MEC	Revogada
Portaria nº 641, de 13/05/1997	Dispõe sobre a autorização de novos cursos em faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores em funcionamento.	MEC	Revogada
Portaria nº 877, de 30/07/1997	Dispõe sobre credenciamento de faculdades, institutos e escolas superiores.	MEC	Revogada
Decreto nº 2.494, de 10/02/1998	Regulamentou o Artigo 80 da LDB (Lei nº 9.394/96).	Congresso	Revogada
Decreto nº 2.561, de 27/04/1998	Altera a redação dos artigos 11 e 12 do Decreto nº 2.494, de 10/02/1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	Congresso	Revogada
Portaria nº 301, de 07/04/1998	Normatizar os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a	MEC	Revogada

	distância.		
Portaria SEED/MEC nº 9, de 25/08/1998	Constitui Comissão Especial para proceder a análise de processos de credenciamento de instituições e de autorização de cursos de graduação a distância.	SEED/MEC	
Portaria MEC nº 495, de 10/04/2000	Institui Comissão para, no âmbito do Projeto Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede), propor diretrizes par o desenvolvimento de projetos, critérios, padrões e procedimentos para a organização de cursos superiores de graduação.	MEC	
Lei nº 10.172, de 09/01/2001	Plano Nacional de educação (PNE) estabelece, pela primeira vez, incentivos para o desenvolvimento de programas de educação a distância, utilizando-se de cursos semipresenciais modulares.	Congresso	Substituído
Resolução nº 1, de 03/04/2001	Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação.	CNE/CES	
Referenciais, de 02/04/2003	Institui os referenciais de qualidade para Cursos a Educação a Distância.	SEED/MEC	Em vigor
Portaria nº 4059, de 10/12/2004	Trouxe, para as instituições de Ensino Superior (IES), a possibilidade de oferecerem até 20% de suas disciplinas, na modalidade semipresencial.	MEC	Revogada
Decreto nº 5.773, de 09/05/2006	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.	Congresso	Em vigor
Decreto nº 5.800, de 8/06/2006	Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).	Congresso	Em vigor
Decreto nº 5.622, de 19/12/2005	Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 2012/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Congresso	Em vigor
Lei nº 11.273, de 06/02/2006	Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.	Congresso	Em vigor
Resolução nº 49, de 29/12/2006	Estabelece orientações e diretrizes para a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa para participantes do Pró-Licenciatura, no âmbito do Ministério da Educação.	CD/FNDE	Revogada
Lei nº 11.502, de 11/07/2007	Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.	Congresso	Em vigor
Portaria Normativa nº 40, de 12/12/2007	Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação.	MEC	Em vigor
Decreto nº 6.303, de 12/12/2007	Altera dispositivos dos Decretos nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.	Congresso	Em vigor
Parecer nº 197, de agosto/2007	Atualiza e detalha os referenciais de qualidade estabelecidos no Decreto nº 622/2005 e complementa o Decreto nº 773/2006.	CNE/CES	Em vigor
Resolução nº 35, de 21/07/2008	Estabelece orientações e diretrizes para apoio financeiro para execução de projetos de cursos de licenciatura a distância, selecionados por meio da Chamada Pública MEC/SEED - nº 01/2004, no âmbito do Programa Pró-Licenciatura Fase I.	CD/FNDE	Revogada
Resolução nº 25, de 11/05/2009	Altera a RESOLUÇÃO/FNDE/CD/Nº 35 DE 22 de julho de 2008, que estabelece orientações e diretrizes para apoio financeiro para execução de projetos de cursos de licenciatura a distância, selecionados por meio da Chamada Pública MEC/SEED – nº 01/2004, no âmbito do Programa Pró-Licenciatura Fase I.	CD/FNDE	Revogada
Lei nº 13.005, de 25/06/2014	Contempla a ampliação de vagas, expansão, qualidade e melhorias da Educação a Distância (EAD) fazem parte das metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE).	Congresso	Em vigor
Resolução nº 1, de 02/02/2016	Define Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino.	CNE/CES	Em vigor



Resolução nº 1, de 11/03/2016	Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância.	CNE/CES	Em vigor
Portaria nº 1.134, de 11/10/2016	Introduz na organização pedagógica e curricular disciplinas na modalidade a distância, desde que não ultrapasse 20% da carga horária total do curso.	MEC	Em vigor

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, 2016.

A Figura 6 evidencia que a partir da regulamentação da EAD pela Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), uma série de dispositivos legais foram emitidos e aperfeiçoados por meio de inclusões, alterações e revogações, num caminho de evolução da legislação sobre a educação a distância, de modo a estabelecer metas no Plano Nacional de educação (PNE), em 2001. Somando-se a este, configuram-se, também, procedimentos de avaliação que visaram desmistificar a ideia de que existe diferença de qualidade entre curso da modalidade presencial e a distância. Assim, a EAD passa a ser compreendida como modalidade equivalente para os diferentes níveis de ensino, ficando a universidade responsável pela pesquisa e oferta de cursos a distância mediada por recursos interativos, pautados nas tecnologias digitais da informação e comunicação. Outra questão importante diz respeito aos dispositivos que versaram sobre o financiamento da EAD por intermédio de programas, propiciando a universidade a expandir e interiorizar o ensino de forma que a educação chegasse a lugares e pessoas que pela educação presencial estaria impossibilitada.

Um aspecto interessante é que ao longo da trajetória da Educação a Distância ocorreram ajustes evidenciando uma relação estreita com as tecnologias da informação e comunicação de modo a resultar em cinco gerações, conforme tratado por Moore e Kearsley (2008) e complementado por Anderson e Dron (2012). Tais abordagens referem-se às concepções pedagógicas apresentadas na Figura 7.

**Figura 7** - Quadro que apresenta as gerações da educação a distância conforme evolução tecnológica.

Geração	Contexto	Forma de Ensino	Tecnologia Empregada	Atividade de Aprendizagem	Objetivos Pedagógicos	Métodos Pedagógicos	Concepção Pedagógica
<b>Primeira 1850</b>	Início dos serviços postais e expansão das ferrovias.	Correspondência (cartas).	Material Impresso: livros, apostilas (comunicação um-para-um).	Ler.	Atingir alunos desfavorecidos socialmente.	Guia de estudo, autoavaliação, material encaminhado à residência.	Cognitivo-Behaviorista
<b>Segunda 1921</b>	Consolidação do rádio e posterior surgimento da televisão.	Radiofônica e Televisiva.	Rádio, Vídeo, Televisão, Fita Cassete, Telefone e Fax.	Ler e ouvir.	Apresentar informações aos alunos sem contato direto com o professor.	Programas de radiodifusão e teletransmitidos (material do curso entregue pelo correio ou retirado pessoalmente).	Cognitivo-Behaviorista
<b>Terceira 1960/1971</b>	Surgimento das Universidades Abertas.	Universidades Abertas.	Material Impresso, Televisão, audiotapes, disponibilização de bibliotecas, uso de laboratórios, distribuição aos alunos de Kit's de materiais para experiências práticas, conferências por telefone.	Ler, ouvir e assistir.	Oferecer ensino com custo reduzido para alunos não universitários.	Encontros presenciais com orientação face a face.	Cognitivo-Behaviorista
<b>Quarta 1980/1990</b>	Era do satélite de comunicação.	Teleconferências por áudio, vídeo e computador.	Rádio, Vídeo e Computador.	Discutir, criar e construir.	Promover estudos individualizado e independente.	Interação em tempo real de aluno-aluno, aluno-tutor e aluno-aluno-tutor, por meio de uma proposta construtivista de aprendizado colaborativo. Encontros presenciais de orientação e avaliação.	Cognitivo-Construtivista
<b>Quinta 2000</b>	Surgimento da internet e redes sociais (Web 2.0).	Aulas Virtuais, com uso do computador e internet/www (World Wide Web).	Internet, MP3, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), Vídeos, Animações, Ambientes 3D, Redes Sociais.	Explorar, conectar, criar e avaliar.	Proporcionar aos alunos autônomos planejamento, organização e implementação de seus estudos.	Construtivista de aprendizado colaborativo.	Conectivista

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora a partir das contribuições de Moore e Kearsley (2008, p. 26) e Anderson e Dron (2012, p.119-134).

As gerações apresentadas na Figura 7 estão apoiadas pela tecnologia de sua época como também por uma linha pedagógica, sendo as três primeiras gerações **Cognitivo-Behaviorista**, a quarta **Cognitivo-Construtivista**, e a quinta **Conectivista**.

Na concepção da pedagogia **cognitivo-behaviorista** a aprendizagem é gerada dentro do universo virtual, ocorrendo a partir de estímulos externos oferecidos ao aluno. Assim, visa facilitar os processos de ensino e aprendizagem utilizando meios instrumentais para a transmissão de conhecimentos com uso da técnica de leitura, recursos de áudio, audiovisuais, instrução programada e instrução assistida por computador (CHIAVENATO, 1999). No caso da instrução, apresenta *feedback* imediato das respostas dos estudantes, por repetição, conduzindo o aluno a estudar sem o contato direto do professor. A disciplina a ser aprendida é apresentada em partes, seguida de uma atividade cujo acerto ou erro é imediatamente verificado. O estudo é individual, mas auxiliado pelo professor a distância de modo que o aluno progride de acordo com seu ritmo.

Na concepção pedagogia **cognitivo-construtivista** a aprendizagem é compreendida como uma mudança de comportamento (COUTINHO; MOREIRA, 1998). Há um processo de interação síncrona e assíncrona entre aluno-aluno, aluno-professor e alunos-professor, em que o diálogo passa a ser considerado como oportunidade para o desenvolvimento e organização do pensamento, mediada por tecnologias (ANDERSON; DRON, 2012).

Nesse sentido, o conhecimento é construído de forma colaborativa, dentro de um contexto histórico, pressupondo a sua reconstrução com alicerce nas experiências anteriores para enfrentar novas situações. O aluno é compreendido como um ser ativo, que busca aprofundar seu entendimento através da interação com os outros. Tanto na EAD como no ensino presencial há possibilidade de se utilizar de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) que podem propor formas diferenciadas de ensinar e de aprender, com a intercedência do professor na construção de conhecimentos pelo aluno. Neste caso, a função do professor também se altera: ele deixa de ser detentor do conhecimento para tornar-se agente mediador entre o sujeito que aprende e o conteúdo a ser aprendido.

A concepção da pedagogia **conectivista** emerge com o surgimento das tecnologias digitais da informação e comunicação, precisamente com a Web 2.0, em que a aprendizagem é realizada dentro de um contexto de redes, nas trocas de informações entre pessoas, ocorrendo a partir de conexões e artefatos (utensílios com informatização embutida) para produção de conhecimento que pode ser armazenado em diferentes formatos digitais a ser aplicado não só na resolução de

problemas existentes, mas também os emergentes da vida humana (SIEMENS, 2004).

Dentro dessa ótica, aprender não é mais um processo passivo, individualizado, interno. Ele é reflexivo, dinâmico, coletivo, colaborativo e aberto, possibilitando a participação em redes de agentes externos, como por exemplo, outros profissionais que são capazes de observar, comentar e contribuir para a aprendizagem conectivista (ANDERSON; DRON, 2012). Por sua vez, torna-se importante que a escola reflita criticamente sobre essas novas possibilidades e veja a probabilidade em admiti-la para que possa adequar-se às novas necessidades de uma sociedade conectada em rede e assim habilitar-se para preparar os alunos à inclusão digital.

Para tanto, se requer do aluno o desenvolvimento de habilidades cognitivas de acesso e permanência em rede, expondo-se e oferecendo oportunidades para que esse educando adquira senso de reflexão-crítica quanto ao acesso de informação já que é abundante nas redes. Todavia, Pimenta (2002) aborda que a informação é diferente de conhecimento, mas quando trabalhada adequadamente resulta em conhecimento. Logo, o grande desafio é saber discernir quais informações são importantes e relevantes para o desenvolvimento cognitivo do aluno. Nessa lógica conectivista, não cabe ao aluno assimilar ou mesmo compreender tudo, mas desenvolver a capacidade de encontrar e trabalhar o conteúdo disponível para que este possa transformá-lo em conhecimento e, conseqüentemente, ser aplicado na resolução de problemas (ANDERSON; DRON, 2012). Os resultados das produções são postados nas redes como: *wikis*, *twitter*, *fórum*, *blogs*, entre outros recursos para uma nova recriação colaborativa a ser gerada pelo usuário.

Nessa realidade, o professor assume uma função diferenciada: não é o único responsável pela aprendizagem do aluno, cabendo-lhe incitar a “aprender a aprender”, de modo a desenvolver autonomia para a escolha de informações que serão questionadas e verificadas suas pertinências na resolução do problema. Vale destacar que o conectivismo no meio corporativo já é empregado e desenvolvido nas empresas, porém na educação ainda tem um caminho a percorrer.

Podemos perceber que a educação a distância avançou utilizando-se de diferentes tecnologias nas cinco gerações apresentadas. Também identificamos que as condições de aprendizagem se alteraram com a evolução tecnológica e o ritmo

vertiginoso do conhecimento. A legislação, por sua vez, trouxe suas contribuições propiciando um caráter institucional à EAD.

Na subseção seguinte apresentaremos um esboço do processo de informática educacional no Brasil contextualizando a chegada dos computadores, da internet e dos programas educacionais advindos dessa tecnologia.

### **3.2 A Informática Educacional no Brasil: um esboço dessa trajetória**

Uma inovação ocorrida no meio educacional foi a vinda dos computadores para o Brasil. A adesão a essa tecnologia se deu por meio das universidades, tendo como pioneira a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 1966, em atividades acadêmicas; seguida da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), em 1970, na área de Física; da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGS), em 1973, com desenvolvimento de *software*; e da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em 1975, com o projeto de linguagem LOGO (MORAES, 1993). Ressalta-se que nessa época o computador era utilizado como objeto de estudo e pesquisa (MORAES, 1993).

Com relação à internet, sua chegada ao Brasil ocorre no início da década de 1980, através da Rede Bitnet, estabelecida diretamente entre os Estados Unidos e a UFRJ, que por sua vez disponibilizava para as universidades públicas. Em seguida (1990), o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) junto com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) criou a Rede Nacional de Pesquisa (RNP) instalando as “chamadas autoestradas” da informação brasileira, criando os Pontos-de-Presença (POPs) nas instituições de ensino superior públicas e centros de pesquisas nos estados (PRETTO, 2001).

Em 1994 iniciam-se os serviços da internet comercial por meio de linha discada para a população. A internet deixou de ser exclusividade acadêmica e passou a abranger a sociedade. Com o tempo, avanços tecnológicos trouxeram conexões mais aperfeiçoadas com alta velocidade e banda larga. Contudo, a internet discada ainda existe em alguns lugares do País (LINS, 2013).

Na lógica de avanços, o governo federal fomentou a informatização da sociedade brasileira numa perspectiva de autonomia tecnológica do setor de informática desenvolvendo várias ações, dentre elas, o lançamento, em 1983, do

projeto Educação com Computadores (EDUCOM). Para tanto, instituiu cinco núcleos de pesquisas no País, compreendendo as Universidades Federais do Rio de Janeiro (UFRJ), Minas Gerais (UFMG), Pernambuco (UFPE), Rio Grande do Sul (UFGS) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com o objetivo de estimular o desenvolvimento da pesquisa interdisciplinar voltada para a aplicação das tecnologias de informática no processo de ensino-aprendizagem valendo-se da implantação experimental de centros-pilotos do Projeto EDUCOM (TERUYA; MORAES, 2009).

No entanto, apesar do governo federal ter firmado o protocolo com as universidades, esse deixou de cumprir com suas obrigações financeiras dificultando a continuidade do projeto. Além disso, “havia interferência de grupos interessados em paralisar a pesquisa, em favor da abertura do ‘mercado’ educacional de *softwares* junto às Secretarias de Educação” (MORAES, 1993, p. 23). Embora se tenha passado por dificuldades, o projeto cumpriu com a sua função de acordo com a avaliação do MEC (MARLANCHEN, 2015).

Com a Nova República, em 1986, reacende o incentivo à inovação tecnológica e novos projetos são desenvolvidos. Há, igualmente, a retomada de projetos ligados à informática que ficaram paralisados aguardando financiamento. O próprio EDUCOM é um deles, alocando recursos para o desenvolvimento de pesquisa e implementação do Projeto FORMAR, referindo-se este a: a) capacitar professores; b) implantar infraestrutura de suporte nas secretarias estaduais de educação, cabendo-lhe elaborar a sua proposta pedagógica; c) incentivo à produção descentralizada de *software* educativo; e d) interação de pesquisas realizadas pelas universidades.

Em 1987 foram criados os Comitês de Assessoramento de Informática na Educação (Caie), que prepararam a equipe de pessoal da UNICAMP para atuar no Projeto FORMAR. A partir de 1988, com apoio técnico e financeiro do MEC, essa equipe ofertou o primeiro curso de pós-graduação *lato sensu* em “Informática Orientada à Educação” aos multiplicadores da Secretaria de Educação e escolas técnicas federais, que tinham por finalidade criar em suas instituições os Centros de Informática na Educação (CIEd). Ademais, esses multiplicadores tinham como propósito compor e formar as equipes interdisciplinares de educadores, técnicos e monitores para atender alunos e professores da educação básica à utilização de computadores nas escolas públicas estaduais (MORAES, 2003; TERUYA, 2003).

Verificamos na literatura que o projeto contemplava a intenção de instalar computadores nas escolas tencionando a melhoria da qualidade do ensino, assim como propiciar acesso para os alunos ao computador, muito embora existisse apreensão com a formação dos professores no sentido de evitar que o computador fosse apenas uma máquina de escrever, mas sim, percebido como um recurso para aprendizagem, pois, segundo Oliveira (1993, p. 47) os docentes

[...] não deveriam apenas dominar esta nova ferramenta educacional, mas deveriam, antes de tudo, ser capazes de analisar criticamente a sua contribuição no processo de ensino aprendizagem, e, desta forma, repensar, se necessário, a sua própria metodologia de ensino.

Como podemos perceber, Oliveira (1993) enuncia que na época já havia uma preocupação com a formação para que essa permitisse uma reflexão acerca da importância do uso do computador no processo ensino-aprendizagem de maneira que o professor pensasse sobre o seu fazer pedagógico e identificasse a necessidade de mudança em benefício do desenvolvimento de seus alunos, igualmente de seu trabalho. Nessa linha de pensamento, Moraes (1997, p. 22) afirma que:

Com a escolha do nome Projeto Formar, tínhamos em mente marcar uma transição importante em nossa cultura de formação de professores. Ou seja, pretendíamos fazer uma distinção entre os termos formação e treinamento, mostrando que não estávamos preocupados com adestramento ou em simplesmente adicionar mais uma técnica ao conhecimento que o profissional já tivesse, mas, sobretudo, pretendíamos que o professor refletisse sobre sua forma de atuar em sala de aula e propiciar-lhe condições de mudanças em sua prática pedagógica na forma de compreender e conceber o processo ensino-aprendizagem, levando-o a assumir uma nova postura como educador.

Moraes (1997) esclarece que a preocupação se volta para uma mudança no fazer pedagógico, deixando de lado antigas práticas e reconstruindo um caminho que remete à reflexão para um fazer inovador, preocupando-se em reelaborar continuamente o fazer do pedagógico, utilizando o potencial do computador.

O propósito do projeto, segundo Oliveira (1993, p. 47 e 48), foi alcançado, pois em seus escritos aborda que “os objetivos aos quais estava direcionado, ou seja, levar os professores-alunos ao desenvolvimento de uma consciência crítica

das possibilidades desta tecnologia no processo de ensino-aprendizagem” foram cumpridos instituindo-se a base do CIEd.

Prosseguindo com a política de informática na educação, o MEC, por meio da Portaria nº 549/GM do Ministério da Educação (BRASIL, 1989), instituiu o Programa Nacional de Informática Educativa (PROINSFE) que tinha por finalidade: a) difundir a informática no ensino de primeiro e segundo grau, superior, bem como no ensino especial; b) estabelecimento de centros para a realização de pesquisas; c) desenvolvimento de *software* educacional; e d) capacitação continuada dos professores da rede pública de ensino. A parceria entre o PROINSFE e o CIEd nos estados da federação foi importante para implementar a política de informática na educação numa perspectiva crítico-reflexiva junto às escolas atendendo professores e alunos.

Em 1997, outra mudança ocorreu na Política Nacional de Informática na Educação com a substituição do PRONINFE pelo Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), e dos CIEds pelos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs). Instituído pela Portaria nº 522 (BRASIL, 1997), o PROINFO tinha a finalidade de disseminar o uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas públicas de ensino fundamental e médio das redes estadual e municipal, sob responsabilidade da extinta SEED/MEC, em articulação com as Secretarias de Educação.

Nesse contexto, os NTE's assumiram a função de serem os polos multiplicadores da informática na educação mediante capacitação dos professores para a utilização de tecnologia no processo de ensino. Um dos objetivos do Programa foi distribuir computadores à rede pública de ensino fundamental e médio para que estes organizassem os Laboratórios de Informática Educativa (LIE<sup>16</sup>). Por sua vez, os estados e municípios deveriam organizar a infraestrutura física e lógica de rede de internet para montagem do LIE e promover a formação dos professores mediada pelas equipes de especialistas em tecnologia de *hardware* e *software* dos NTE's, de maneira a auxiliar as escolas nas fases do processo de incorporação das

---

<sup>16</sup> Para a montagem dos Laboratórios de Informática nas Escolas na primeira etapa/1997, foram estabelecidos critérios entre SEED/MEC e as Secretarias Estaduais da Educação, a saber: a) atendimento a todos os estados brasileiros; b) distribuição de seis mil computadores para escolas públicas de 1 e 2º grau com mais de cento e cinquenta alunos; c) implantação de 100 Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) incluindo interligação de internet, sendo no mínimo, um em cada estado; d) capacitação de pelo menos 300 multiplicadores; e) capacitação de pelo menos 5.000 professores; f) capacitação de pelo menos 350 técnicos de informática; e f) instalação de pelo menos 24.000 computadores nas escolas selecionadas (BRASIL, 1997).



tecnologias a fim de que os professores utilizassem os recursos em seu fazer pedagógico.

Para Valente (1999, p. 9), o PROINFO enfoca que “o papel do computador é o de provocar mudanças pedagógicas profundas, em vez de ‘automatizar o ensino’ ou preparar o aluno para ser capaz de trabalhar com a Informática”. Segundo essa lógica, o objetivo era alterar o processo de ensino-aprendizagem da transmissão da informação para o ensino-aprendizagem em que o aluno pudesse desenvolver atividades explorando os recursos computacionais e, assim, aprender.

Em decorrência das metas estabelecidas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi realizada uma nova versão do ProInfo, instituída pelo Decreto nº 6.300 (BRASIL, 2007), denominada de Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado). Possui como finalidade a promoção do uso pedagógico de tecnologias digitais da informação e comunicação na rede pública de ensino fundamental e médio, integrando e articulando três componentes: a) implantar ambientes tecnológicos equipados com computadores e recursos digitais nas escolas beneficiadas; b) promover, em articulação com os governos estaduais, municipais e distritais, programas de capacitação para os professores e gestores, bem como a conexão dos ambientes tecnológicos à internet; e c) disponibilizar recursos multimídias, conteúdos educacionais e formação continuada de professores.

Para implantar a internet nas escolas, o governo federal no ano de 2008 estabeleceu parcerias com as operadoras de telecomunicações com a finalidade de dotar de internet gratuita, banda larga (1 megabit), no período de 2005 a 2008, em 56.685 escolas públicas de ensino básico da área urbana, compreendendo 39% das escolas do Brasil, correspondendo ao atendimento de 85% dos alunos matriculados (ALMEIDA, 2008).

Com essas possibilidades tecnológicas emergiu uma questão: como fazer uso pedagógico para provocar impactos positivos no processo de ensino-aprendizagem na escola? Desde o projeto EDUCOM e FORMAR vimos que havia uma preocupação com o uso do computador na educação de forma crítico-reflexiva de modo a propiciar o ensino-aprendizagem de qualidade. Contudo, a inserção da tecnologia na escola não se limitou a colocar computadores, interligá-los à internet e dessa maneira os problemas de ensino-aprendizagem seriam resolvidos.

Vários são os fatores que interferem nesse processo. Um exemplo refere-se às escolas onde o sinal de internet era muito baixo dificultando o seu uso nas atividades pedagógicas; outro diz respeito à quantidade de computadores que era insuficiente para atendimento da demanda; e outro, ainda, relacionado à formação de professores, com cursos do tipo treinamento, deixando lacunas nas formações. Nesta lógica Valente (1998, p. 29) aborda que:

Os desafios na implementação do computador na escola, objetivando uma mudança educacional, são enormes. No entanto, se eles não forem atacados corremos o risco de perpetuarmos uma escola que já é obsoleta. Só que agora ela será obsoleta usando a informática.

Valente (1998) versa que são grandes os desafios a serem vencidos para uma mudança educacional e que, subjacente, dá-nos a entender que perpassam duas questões que merecem destaque: a financeira e a formação dos professores. Assim, as ações desenvolvidas não foram suficientes para modificar o sistema educacional como um todo.

Entretanto, o programa de informática na educação do Brasil se destaca dos demais países pelas suas peculiaridades que segundo Valente e Almeida (1997, p, 2),

No nosso programa, o papel do computador é o de provocar mudanças pedagógicas profundas ao invés de "automatizar o ensino" ou promover a alfabetização em informática como nos Estados Unidos, ou desenvolver a capacidade lógica e preparar o aluno para trabalhar na empresa, como propõe o programa de informática na educação da França. Essa peculiaridade do projeto brasileiro aliado aos avanços tecnológicos e a ampliação da gama de possibilidades pedagógicas que os novos computadores e os diferentes *softwares* disponíveis oferecem, demandam uma nova abordagem para os cursos de formação de professores e novas políticas para os projetos na área.

À luz do pensamento de Valente e Almeida (1997), inferimos que há uma sinalização para a importância de uma formação permanente para os professores. Isto porque além das peculiaridades do programa brasileiro que está relacionado ao uso do computador com recurso provocador de mudanças pedagógicas têm-se, também, os avanços tecnológicos e as possibilidades educacionais decorrentes dos novos equipamentos e *softwares* que cada vez mais se potencializam requerendo um processo de formação mais efetivo. Valente e Almeida (1997, p. 25) afirmam:

No nosso caso, o êxito não é maior por uma série de razões, desde a falta de equipamento nas escolas e, portanto, a falta de um maior empenho na introdução da informática na educação, até um processo de formação de professores frágil e lento.

Valente e Almeida (1997) tratam dos entraves na educação referindo-se a dificuldades de infraestrutura e lacunas na formação. Com relação à infraestrutura, mencionam sobre a insuficiência de computadores nas escolas ou mesmo a sua inexistência, decorrente da ausência de atenção por parte dos governos à efetivação da informática na educação. Esta situação suscita à reflexão a fim de evitar que a incorporação da tecnologia não seja apenas o “antigo” disfarçado de “moderno”.

Quanto à formação de professores, os autores apontam para a sua vulnerabilidade, que no nosso entender significa almejar uma formação que propicie a compreensão de “por que” e “como” integrar as tecnologias no fazer pedagógico para superar entraves de ordem administrativa e pedagógica. Neste caso, a formação deve caminhar no sentido do professor ser capaz de atuar e recriar ambientes de aprendizagem pretendendo inovar e, gradativamente, promover impactos nos resultados da escola. Por esse olhar, a formação de professor torna-se um requisito necessário ao desenvolvimento de um fazer pedagógico no ambiente informatizado. No entanto, não se limitando ao domínio no manuseio do computador ou do *software*, mas procurando compreender “por que” e “como fazer” uso da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem a partir de novas abordagens pedagógicas. Além disso, deve ser um processo mais ágil e contínuo devido à rapidez com que as mudanças no campo da tecnologia se processam.

É nessa contextura que emerge o Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, que trataremos na seção a seguir.

#### **4. CONHECENDO O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA MÍDIAS NA EDUCAÇÃO E O CURSO DE EXTENSÃO MÍDIAS NA EDUCAÇÃO - CICLO BÁSICO NA UNIR**

Nesta seção discorreremos sobre o Programa de Formação Continuada e o Curso de Extensão Mídias na Educação - Ciclo Básico, primeira oferta. Na sequência, promovemos uma reflexão-crítica sobre pontos da trajetória da EAD, da Informática Educativa no Brasil e do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação consoante as evidências apresentadas no texto.

##### **4.1 O Programa de Formação Continuada Mídias na Educação**

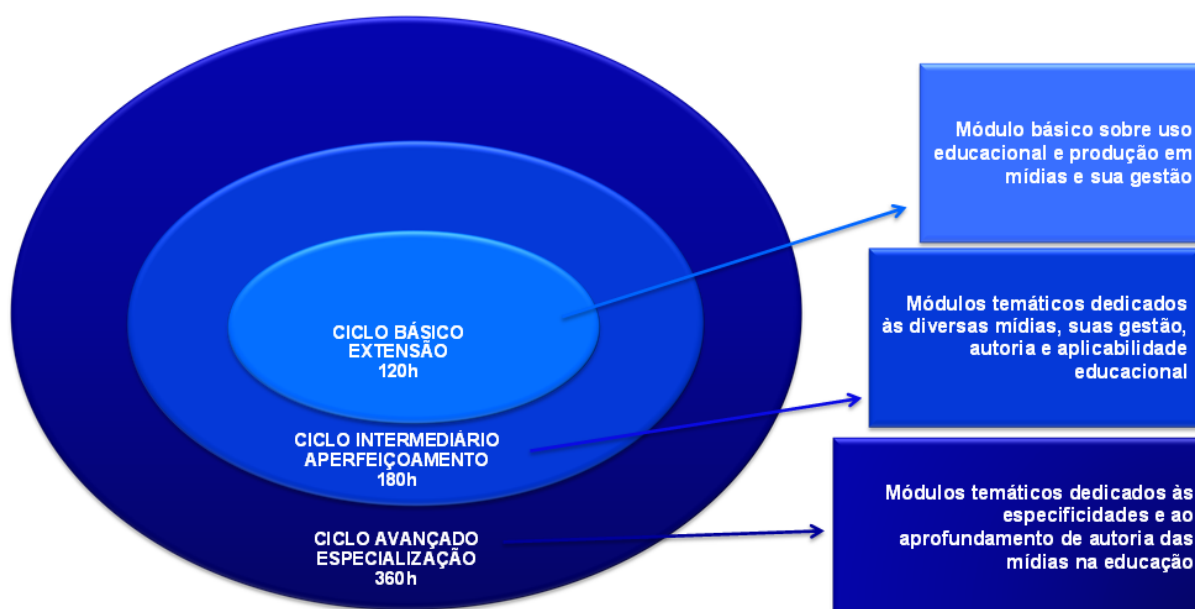
O avanço da comunicação proporcionado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) fomentou discussões sobre a transição do sistema analógico para o digital. Com isso, as possibilidades da integração e convergência entre as mídias digitais trouxeram elementos inovadores para a construção de novos conteúdos audiovisuais. No Brasil, esse passo foi dado com o lançamento, em 2004, pela central de conteúdo de vídeo da Globo Mídia Center, portal e provedor Globo.com (MÉDOLA, 2006).

Em 2005, o Departamento de Produção e Capacitação em Programas de EAD da extinta SEED, motivado pelas discussões sobre a convergência de mídias, TV digital interativa e integração de tecnologias, idealizou o projeto Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, na modalidade a distância, visando integrar os programas (TV Escola, Proinfo, Rádio Escola, Rived) fomentados pela referida secretaria, bem como direcioná-los à “formação de um leitor crítico e criativo, capaz de produzir e estimular a produção nas diversas mídias” (OLIVEIRA et al., 2008, p. 184).

Por esse prisma, os técnicos do Departamento de Produção e Capacitação em Programas de EAD empenharam-se em elaborar um programa díspar que pudesse atender as necessidades de atualização e ampliação do conhecimento a uma clientela heterogênea da educação básica, com certificação diferenciada, numa proposta integradora, articulada e autoral, sem perder de vista a reflexão-crítica quanto ao uso das mídias de forma consciente na escola. Integradora, por permitir a

inclusão de diferentes linguagens de quatro mídias (TV e vídeo, material impresso, rádio e informática) ao processo de ensino e de aprendizagem; articulada, pois contempla uma estrutura em módulos, com sistemas de créditos e organização em níveis de aprendizagem (extensão, aperfeiçoamento e pós-graduação), conforme Figura 8; e autoral, por permitir novas formas de aprender e de construir conhecimento a partir da apropriação de linguagens midiáticas (NEVES; MEDEIROS, 2006).

**Figura 8** - Esquema apresentando a organização do Programa de Formação Continuada em Ciclos Básico, Intermediário e Avançado.



**Fonte:** Brasil (2005d).

A Figura 8 apresenta o Programa organizado em três Ciclos de complexidade: **Básico** - Extensão (120 horas), **Intermediário** - Aperfeiçoamento (60 horas, adicionada a carga horária do Ciclo Básico, perfazendo 180 horas) e **Avançado - Especialização** (180 horas, acrescentada mais 180 horas dos ciclos anteriores totalizando mínimo de 360 horas), permitindo o tratamento dos temas em diferentes níveis de profundidade.

Para o encerramento de cada Ciclo foi estabelecido um trabalho final: no Ciclo Básico houve dedicação à aplicação pedagógica da integração de mídias; no Ciclo Intermediário ocorreu sob a forma de projeto didático de uma das mídias estudadas; e no Ciclo Avançado foi necessária a elaboração de um trabalho de conclusão de curso (artigo ou monografia), com suporte em projeto desenvolvido referente ao uso

das mídias no processo de ensino e aprendizagem contemplando a intervenção de integração de mídias no cotidiano escolar.

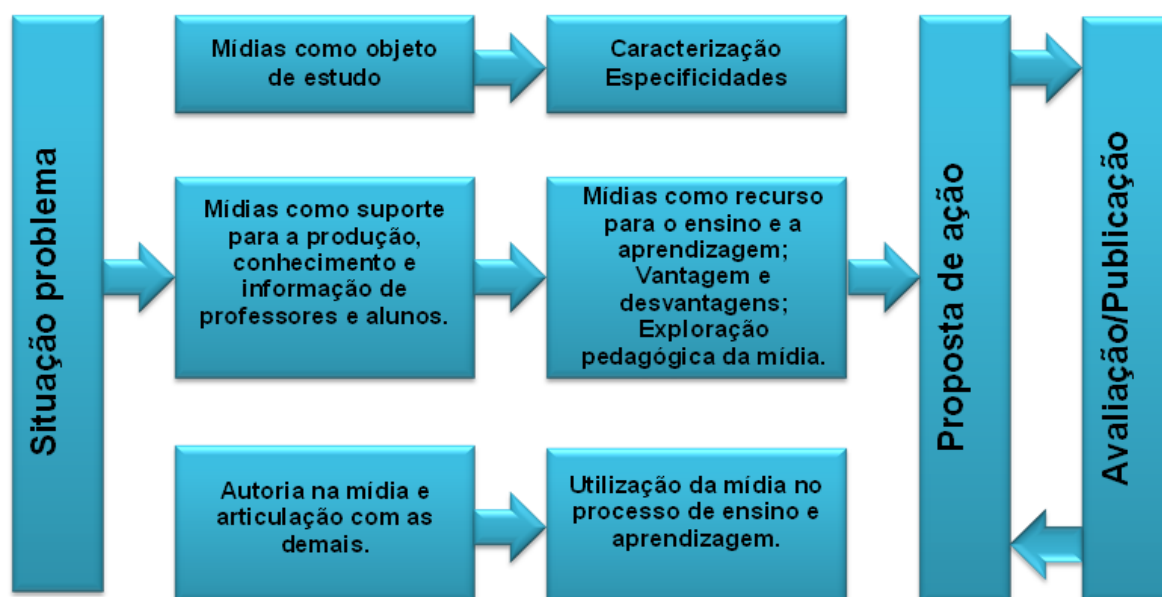
A implantação e implementação dos três Ciclos que compreenderam o Programa foi de responsabilidade das universidades, incumbindo-se de instituir as equipes de coordenações de modo a viabilizar a operacionalização acadêmica.

As disciplinas (módulos) dos Ciclos Básico, Intermediário e Avançado do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação estavam disponibilizadas no Ambiente de Aprendizagem Colaborativo e-ProInfo - plataforma virtual do Ministério da Educação (MEC), criado para o desenvolvimento de cursos *on-line*.

Com relação à estrutura curricular, esta foi composta por módulos que corresponderam a um ou dois créditos ou até quatro, de 15 horas, organizados em três Ciclos. Cada módulo contemplou o aspecto teórico, de exploração das linguagens específicas da mídia tratada e suas interações com o ambiente social; os seus impactos no ambiente educativo; e, por último, sua apropriação pelo educador como ferramenta de autoria e de formação de autores (BRASIL, 2005d).

Também contemplava uma abordagem metodológica para o conjunto de módulo de cada ciclo, estabelecendo uma relação entre as mídias (TV e vídeo, material impresso, rádio e informática), seu uso, os benefícios que trouxeram à aprendizagem, à formação de valores, desenvolvimento de habilidades e competência, enfocando três dimensões, conforme Figura 9.

**Figura 9** - Esquema detalhando a abordagem metodológica para os módulos dos Ciclos.



Fonte: Brasil (2005d).

A Figura 9 refere-se ao esquema que apresenta três dimensões descritivas (mídia como objeto de estudo, mídia como suporte e autoria da mídia) tendo como ponto de partida uma situação-problema que remete ao seu cotidiano imprimindo algum tipo de intervenção. Por sua vez, o percurso da aprendizagem vislumbrava uma proposta de atuação que constituiu objeto de análise e reflexão para o professor (NEVES; MEDEIROS, 2006).

A produção do conteúdo dos módulos foi realizada por um grupo de universidades federais e CEFET, sob a coordenação de universidades, que atenderam aos seguintes critérios: experiência comprovada em programas de educação a distância e em relação à mídia pretendida para construção do conteúdo; experiência na elaboração de programas interativos on-line; e, capacidade de cumprir todas as etapas de elaboração do Programa. Desse modo, as responsabilidades de coordenação foram assumidas pelas seguintes instituições: Universidade Federal do Ceará (UFC) - TV e vídeo; Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) - Rádio; Universidade Federal de Alagoas (UFAL) - Material Impresso; e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - Informática.

Quanto à concepção pedagógica do programa, esta foi pautada no princípio construtivista enfocando que o conhecimento é construído ativamente pelo sujeito, em consequências das interações com o mundo e de suas reflexões sobre as experiências vivenciadas. Desta forma, concebe a aprendizagem a partir das interações como o outro, com a finalidade de compartilhar e produzir conhecimento de forma coletiva.

Para tanto, o Ambiente Colaborativo de Aprendizagem e-ProInfo foi a base para hospedar os conteúdos dos módulos, realizar download, postar e armazenar atividades dos módulos do curso na biblioteca, interagir por meio de mensagens assíncrona (fórum e e-mail) ou síncrona (chat) e momentos de reflexão no diário de bordo. Também foi disponibilizado o material do módulo em CD-ROM, possibilitando o acesso ao curso mesmo não estando conectado à internet.

O acompanhamento dos professores-cursistas foi previsto nos Polos de apoio presencial, também compreendido como "local de encontro presencial". Tratava-se de unidades operacionais que tencionaram a descentralização de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados na modalidade a distância. A sustentação legal dos Polos pautou-se no artigo 12 do Decreto nº 5.622 (BRASIL, 2005a). Com relação aos encontros presenciais, o

Programa estabeleceu dois momentos distintos, ocorrendo um na abertura do curso e outro no final. O prazo para a execução de cada módulo foi de 30 dias.

Concebido em 2005 pela extinta Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação (MEC) e desenvolvido em parceria com as Universidades Federais consorciadas à UniRede e pelas Secretarias de Educação (Estaduais e Municipais), teve neste mesmo ano o lançamento da versão piloto, *on-line*, com suporte do Ambiente Colaborativo de Aprendizagem e-ProInfo, plataforma virtual do MEC, criada para o desenvolvimento de cursos *on-line*, utilizando o módulo introdutório.

Esse piloto atendeu 1.200 professores distribuídos pelos estados e distrito federal, oriundos dos Núcleos de Tecnologia Educacional e TV Escola, para uma experiência prévia do Programa e a preparação das equipes que atuariam nas ofertas dos Ciclos posteriores (NEVES; MEDEIROS, 2006).

Em 2006 foi lançada a primeira oferta do Ciclo Básico, iniciando em setembro de 2006 e término em julho de 2007, para 10.000 mil professores do ensino público do País. Mas somente em 2007 foi instituído o Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, por meio da emissão da Portaria nº 171, de 16 de outubro de 2007 (BRASIL, 2007), com a finalidade de capacitar professores da educação das redes públicas para o uso das mídias no processo de ensino e aprendizagem de forma articulada e integrada, bem como a expedição da Resolução CD/FNDE nº 64, de 13 de dezembro de 2007, que estabelece os critérios e os procedimentos para a participação de instituições públicas de ensino superior na implementação do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação e aprova as normas para a concessão de bolsas de estudo no âmbito do Programa (BRASIL, 2007).

Retrataremos a seguir o Curso de Extensão Mídias na Educação - Ciclo Básico, primeira oferta, desenvolvido pela Fundação Universidade Federal de Rondônia.



## **4.2 O Curso de Extensão Mídias na educação - Ciclo Básico: a experiência na UNIR**

A participação da UNIR no Programa de Formação Continuada “Mídias na Educação” inicia em 2005 ao aceitar a implantação e implementação do Programa em Rondônia, responsabilizando-se pelas questões administrativo-acadêmicas, execução financeira e de certificação dos participantes do estado, sob a gestão administrativa da extinta SEED/MEC.

Dentre as primeiras iniciativas estava a formação dos tutores por meio do Curso de “Formação de Tutores *on-line*”, coordenado pela Universidade de Brasília (UnB), para que as universidades pudessem selecionar e instituir a equipe de tutoria. Assim, os tutores foram selecionados a partir da participação no referido curso, no período de 2005 a 2006, para atender as universidades que estavam envolvidas com o Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, bem como testar o Ambiente Colaborativo de Aprendizagem e-ProInfo. Nesse curso, Rondônia teve 20 inscritos, sendo 1 evadido e 19 aprovados. Dos aprovados, 4 foram selecionados para compor a equipe de tutoria do Curso de Extensão “Mídias na Educação” com o propósito de atuar nas quatro turmas localizadas em três Polos. Também foi selecionado um técnico para desempenhar a função de administrador do e-Proinfo. Os demais ficaram para reserva técnica, a fim de serem aproveitados nos Ciclos posteriores (Intermediário e Avançado) do Programa, bem como em novas ofertas dos Ciclos, conforme Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Com carga horária de 30h, o curso de tutoria foi contemplado com as seguintes temáticas: a) a questão da tutoria; b) a tarefa do tutor; c) a colaboração do tutor; d) a rotina da tutoria; e e) as ferramentas da interatividade. Essa formação foi totalmente a distância, utilizando-se do e-ProInfo para acompanhamento das aprendizagens dos alunos no curso de “Formação de Tutores *on-line*”. Desse modo, esse momento incorreu numa formação superficial e rápida ao cumprimento de funções e atendimento de cronogramas preestabelecidos evidenciando um modelo tecnicista decorrente do taylorismo, em que há uma linha de produção ocupada pelos que pensam, planejam (especialistas), e outros que executam através de recursos tecnológicos (MEDEIROS, 2012). Para um primeiro momento, esse tipo de curso poderia ter sido interessante, pois estabeleceria um contato primeiro de conhecimento sensibilizando os participantes para a temática.

A partir dessa experiência a equipe local optou por fazer uma nova formação dos tutores, tomando por base uma formação continuada que se procedeu durante o curso, com encontros presenciais e planejamento coletivo a cada módulo, além dos momentos a distância utilizando-se de e-mails e ligações telefônicas.

As vagas disponibilizadas para a primeira oferta do Ciclo Básico Curso de Extensão “Mídias na Educação” foram definidas pela extinta SEED, ficando Rondônia com o segundo maior número de vagas da região Norte, conforme Figura 10.

**Figura 10** - Quadro apresentando o quantitativo de vagas disponibilizado para os estados da região Norte.

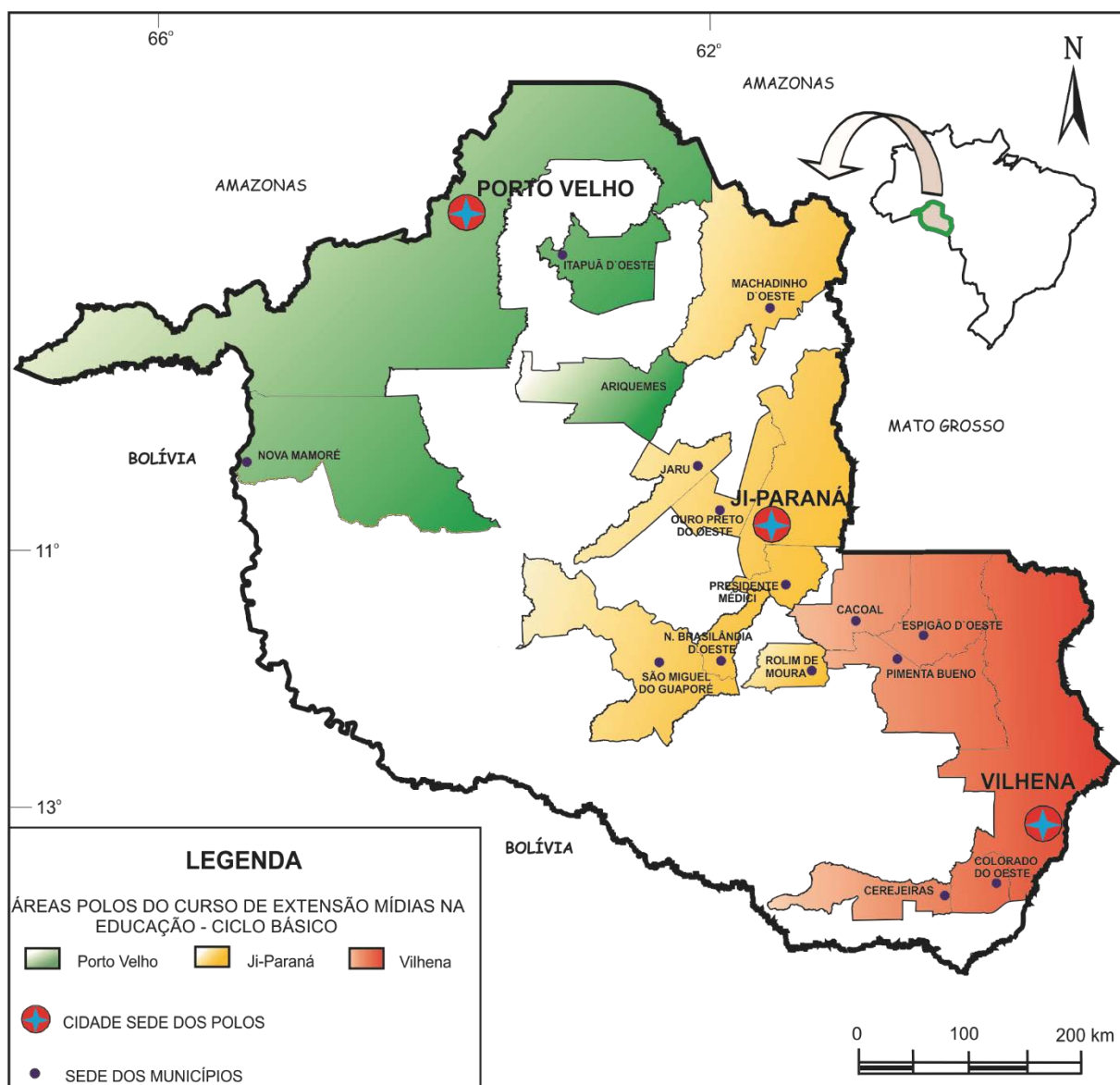
ESTADO	Nº DE VAGAS
Acre	100
Amapá	100
Amazonas	300
Pará	150
Rondônia	211
Roraima	100
Tocantins	150

**Fonte:** Dados da Coordenação do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação SEE/MEC em 2006.

Considerando o quantitativo de vagas destinadas a Rondônia, ocorreu o processo seletivo tomando por base os seguintes requisitos estabelecidos pela SEED/MEC para poder fazer o curso: ter acesso à internet e dispor de computador com configuração mínima para acessar o ambiente do curso; e ter noções básicas para manusear o computador e navegar na internet. Alicerçado nos dados encaminhados pela Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC), contemplando demanda da rede estadual e municipal, fez-se o mapeamento geográfico da localização dos professores-cursistas para aproximar os municípios com maior demanda de inscritos, como a identificação do município sede do Polo. O resultado evidenciou as seguintes cidades sede dos Polos em Rondônia: Porto

Velho - porção norte; Ji-Paraná - porção centro leste; e Vilhena - porção sul (Figura 11).

**Figura 11** - Mapa de localização da sede dos Polos e seus respectivos municípios, do Curso de Extensão Mídias na Educação - Ciclo Básico.



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, 2016.

A Figura 11 evidencia a distribuição de 211 professores-cursistas em três Polos, revelando na primeira oferta do curso a abrangência do Programa no estado, visto que dos 52 municípios de Rondônia 19 foram contemplados com a oferta do curso, correspondendo a uma taxa de 37% (UNIR, 2015).

Com relação à organização das turmas, esta procurou respeitar o critério de proximidade do professor-cursista da sede do Polo agrupando-os em quatro turmas,

contemplando, no mínimo, 50 professores-cursistas em cada turma, conforme diretrizes da coordenação nacional do Programa na extinta SEED/MEC. Quanto ao quantitativo de tutor, este foi definido numa relação de um tutor para cada 50 professores-cursistas. A Figura 12 apresenta o quantitativo de professores-cursistas e tutores por turma e Polo.

**Figura 12** - Quadro demonstrando a composição das turmas por Polo.

Ciclo	Localização do Polo	Nº de Professores-cursistas	Nº de municípios atendidos	Nº de Turmas	Nº de Tutor
<b>1ª Oferta BÁSICO</b>	Porto Velho	100	4	02	02
	Ji-Paraná	60	9	01	01
	Vilhena	51	6	01	01
<b>TOTAL</b>		<b>211</b>	<b>19</b>	<b>04</b>	<b>04</b>

Fonte: UNIR (2015).

Observa-se que a Figura 12 evidencia uma maior concentração de vagas em Porto Velho decorrente do maior quantitativo de escolas da rede estadual e municipal em relação aos municípios do interior do estado.

Para efetivar a matrícula e cadastrar os alunos no Ambiente Colaborativo de Aprendizagem e-Proinfo, procedeu-se a confirmação das inscrições pelos tutores gerando planilhas ajustadas que foram encaminhadas à coordenação do Programa na UNIR e à coordenação nacional na extinta SEED/MEC.

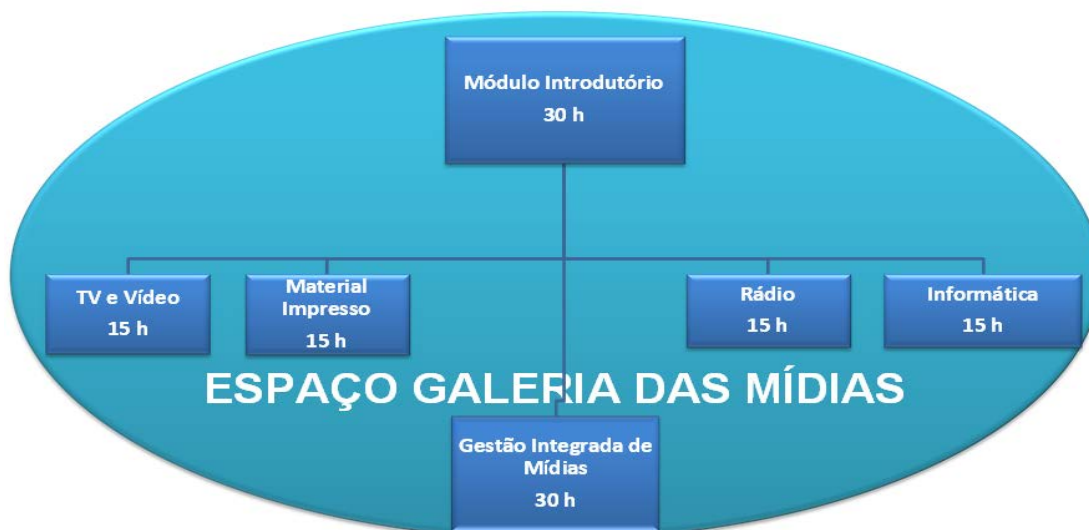
Quanto aos encontros presenciais, estes foram realizados simultaneamente nos três Polos, dos quais participaram os tutores e os professores-cursistas, acompanhados pela coordenação do Programa na UNIR e do representante da SEDUC. A programação do encontro de abertura do Ciclo Básico contou com a seguinte agenda: apresentação do curso, das instituições responsáveis, dos objetivos, da matriz curricular, da metodologia, do ambiente e-Proinfo, incluindo, também, a confirmação do cadastro e recebimento de senha para acesso, exploração do ambiente e exposição do Módulo Introdutório. Após esse encontro de abertura, o curso ainda contou com um encontro presencial em cada módulo para trabalhar o conteúdo e realizar oficinas com a utilização de mídias, além de um encontro final para apresentação de trabalho de conclusão do curso.

No que diz respeito ao acompanhamento dos professores-cursistas, este foi realizado pelos tutores com suas turmas em cada Polo com sede no NTE ou na

Coordenação Estadual da TV Escola, e a distância por meio do e-ProInfo. Contudo, ao iniciar o curso com os professores-cursistas deparou-se com uma realidade que necessitou muito mais do que se previu à seleção dos candidatos. A distribuição dispersa com relação à localização dos professores-cursistas no estado de Rondônia exigiu uma comunicação efetiva entre os professores-cursistas e o tutor, recorrendo-se a uma infraestrutura de internet e equipamentos adequados. Mas isso não era a realidade. O sistema de comunicação via internet em muitas localidades da região Norte, incluindo Rondônia, encontrava-se em condições precárias. As conexões, na sua maioria, eram por via discada e a rádio. Aliado a esta situação, fatores climáticos típicos da região contribuíram significativamente para interferir na qualidade de conexão de internet fornecida pelos provedores locais. Outro problema detectado referiu-se à insuficiência de computadores nas escolas e nos Núcleos de Tecnologia Educacional das Secretarias Estadual e Municipal, a exemplo os bloqueadores de ferramentas para utilização na interatividade entre tutor-cursista-tutor e cursista-cursista ou para o desenvolvimento de atividades práticas utilizando *chat*, *orkut*.

No que diz respeito aos módulos do Ciclo Básico, os mesmos foram estruturados em seis, compreendendo discussão e reflexão sobre a utilização das mídias em diferentes concepções e tendências pedagógicas, os fundamentos e a aplicabilidade das principais mídias no ensino e na aprendizagem. Os módulos intitulavam-se: Introdutório (30 h); Televisão e Vídeo (15h); Rádio (15h); Informática (15h); Material Impresso (15 h); e Gestão Integrada de Mídias (30h), conforme Figura 13 (BRASIL, 2005d).

**Figura 13** - Esquema de apresentação da estrutura curricular do Ciclo Básico.



**Fonte:** Brasil (2005d).

Além dos seis módulos, havia o Projeto Galeria de Mídias para publicação dos projetos finais dos professores-cursistas. No entanto, este espaço não fora elaborado e disponibilizado pela extinta SEED/MEC para tal fim.

No que se refere às avaliações, incluíram-se procedimentos de autoavaliação (reflexão) - Diário de Bordo, realização de atividade de aprendizagem e de desempenho das propostas em cada módulo, participação efetiva em debates coletivos - fórum e *chat*, postagem de atividade na Biblioteca e elaboração do projeto final. Ao término de cada módulo, os professores-cursistas apresentaram um projeto de integração utilizando pelo menos duas mídias, baseado no que foi estudado e desenvolvido na escola.

Sobre o desenvolvimento do Curso de Extensão Mídias na Educação - Ciclo Básico, primeira oferta, apesar das dificuldades, o resultado foi satisfatório. Dos 211 professores matriculados, 141 concluíram o curso, correspondendo a uma taxa de 67% de aproveitamento, conforme Figura 14.

**Figura 14** - Alunos matriculados, vagas ofertadas por Polo e concluintes.

Local de Atendimento	Localização do Polo	Nº de Vagas Matrículas por Turma	Nº de Alunos Evadidos	Nº de Alunos Concluintes
Coordenação Estadual da TV Escola SEDUC	Porto Velho	50	20	30
Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE		50	16	34
Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE	Ji-Paraná	60	25	35
TV Escola SEDUC	Vilhena	51	9	42
<b>TOTAL</b>		<b>211</b>	<b>59</b>	<b>141</b>

Fonte: UNIR (2015).

O resultado apresentado na Figura 14 deveu-se aos esforços que agiram sinergicamente para a superação das adversidades vivenciadas durante o desenvolvimento do curso. Os momentos presenciais coletivos realizados em cada módulo foram fundamentais para o alcance do resultado. Aliado a isso, o tutor proporcionou encontros em pequenos grupos, por município, quando a situação apresentava um grau significativo de dificuldade.

A formação em grupos propiciou aos professores-cursistas ter um maior envolvimento com o curso, executando as atividades propostas, trocando ideias e publicando-as no fórum do curso. Realizou-se, ainda, atendimento presencial individualizado na sede de cada Polo e a distância via telefone e e-mail para sanar dúvidas referentes às atividades de aprendizagem e de desempenho dos módulos. Essas foram estratégias utilizadas para que os professores-cursistas vencessem suas dificuldades e não evadissem.

Ressalta-se que as maiores dificuldades ocorreram no início do curso em função dos professores-cursistas não apresentarem habilidades para trabalhar com o computador e navegar na internet. Sem contar que havia um grupo de professores-cursistas que indispunha de endereço de e-mail ou apresentavam e-mail de terceiros. Para solucionar o problema exposto pelos professores-cursistas foram realizadas oficinas de noções básicas de manuseio do computador e de navegação de internet, bem como abertura de endereços eletrônicos para os professores-cursistas que apresentaram problemas de e-mail pessoal. Tal fato ocorreu por que as Secretarias de Educação não consideraram os critérios de seleção para participação no curso.

Em referência ao prazo de desenvolvimento de cada módulo, este foi

estendido de 30 para média de 50 dias, pois os professores-cursistas não conseguiam cursá-lo no prazo estipulado pela extinta SEED/MEC. A justificativa era a falta de tempo em razão de estarem estudando em período concomitante à docência.

No subitem a seguir apresentaremos reflexões-críticas sobre a EAD, a informática educativa e o Programa de Formação Continuada Mídias na Educação.

#### **4.3 Alguns apontamentos críticos sobre a trajetória da EAD, da Informática Educativa no Brasil e do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação**

No Brasil, o desenvolvimento da educação superior a distância não foi retilíneo e progressivo, apesar de ter iniciado no primeiro quarto do século XX. Ela foi assinalada por avanços, retrocessos e estagnação, provocados principalmente pela ausência de políticas públicas para a modalidade de ensino (ALVES, 2009).

Tal fato pode ser percebido ao compararmos o processo de evolução da educação a distância na Europa e nos EUA, deflagrando a implantação das Universidades Abertas, na década de 1970, enquanto que no Brasil se limitou ao desenvolvimento de programas experimentais de educação a distância com precária funcionalidade (LEMGRUBER, 2008).

Para exemplificar esta situação, Pimentel (2006) versa que desde a década de 1970 foram encaminhados diversos projetos de lei propondo a criação da Universidade Nacional de Educação a Distância, inclusive com aprovação na Câmara dos Deputados do Projeto de Lei nº 4.592-C/90, mas retirado em 1993, sem que ocorresse apreciação pelo Senado Federal.

Nas universidades, Pimentel (2006, p.21) ainda nos diz que:

[...] a modalidade educação a distância tem sido implantada e implementada nas universidades “carregada” de preconceitos, dúvidas e inquietações, geralmente **surgindo à margem dos processos acadêmicos** e, desta forma, negligenciada pelos gestores oficiais (grifo nosso).

A autora Pimentel (2006) nos confirma a existência de ideia preconcebida por parte de professores no que se refere à qualidade da modalidade de educação a



distância, provocando, ao nosso entender, uma dificuldade de institucionalização da EAD nas universidades de modo que seu acontecimento ocorre mediante estrutura paralela à instituição, suscitando na comunidade acadêmica questionamento sobre o porquê de não estar inserida nas estruturas organizacionais das universidades, integrando a base orçamentária e o processo de gestão.

Este procedimento que aos poucos foi identificado como preconceito, ocorre em função de que as instituições em suas instâncias de decisão dispõem de professores representantes ou políticos que ainda mantêm a ideia de uma educação a distância de concepções pedagógicas tecnicistas, de massa, de baixo custo, em que há ênfase nos materiais instrucionais em detrimento da mediação pedagógica realizada pelo professor (LEMGRUBER, 2009). Associado, teve-se, ainda, uma deficiência de dispositivos legais para o estabelecimento de procedimentos de adequação de normas visando regulamentar a oferta, a supervisão e avaliação do ensino superior a distância, o que promoveu rejeição por parte de educadores em aceitar a referida modalidade.

Por este motivo dificultou-se o avanço da educação a distância a qual somente passou a ser entendida como alternativa de formação regular com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, e regulamentada em 1998 pelo Decreto nº 2494, cujos artigos 11 e 12 foram alterados pelo Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998, e da Portaria MEC nº 301, de 07 de abril de 1998.

Uma questão que também nos chamou a atenção diz respeito ao caminho delineado pelo governo brasileiro que se configurou na direção de implantação de programas educacionais por meio de proposta governamental. Essa prática, caracterizada por ser um procedimento passageiro não assegurou a sua continuidade, ora por governos sucessores ora por contingenciamento de despesas orçamentárias que limitavam gastos ou mesmo a extinção do programa, resultando em dificuldades na operacionalização e na consecução de objetivos e metas a serem atingidos.

No nosso entendimento foram propostas de governo que se, por um lado incorporaram reivindicações da sociedade civil, por outro foram elaboradas em face de interesses que preponderaram em detrimento de outras. Uma realidade adotada por governos que dificultaram a formulação de políticas públicas as quais poderiam organizar não só os interesses gerais do estado, como também da sociedade civil,

por meio de um projeto social para o momento histórico a partir de mudanças estruturais materializadas em lei que assegurassem uma educação a distância de qualidade. No entanto, o que se vê é a repetição de procedimentos passados e até mesmo pelo atual governo Michael Temer, ao apresentar propostas de limitação de gastos para a educação, comprometendo o desenvolvimento de programas que estão em andamento, como por exemplo, o sistema UAB entre outros.

Aliado a isso, destacamos para uma reflexão-crítica o que diz respeito ao desencadeamento de ações que caminharam por uma vertente de ajuste estrutural, de modo a propiciar meios lucrativos ao setor privado (MALANCHEN, 2015).

Por essa lógica, desenhou-se um conceito pautado na competência e qualidade do sistema educacional (produtividade e qualidade total) justificando a descentralização de funções do setor público para o setor privado, com oferecimento dos seguintes serviços: treinamento rápido para os professores, comercialização de material didático-pedagógico (apostilas, livros, CD-ROM, serviços no portal de internet, *software*) descontextualizado da realidade local, consultoria pedagógica, negociação de equipamentos tecnológicos como lousa interativa, mesa educacional, computadores, câmeras que captam imagem de microscópios, aumento da rede de escolas que se expandiram no Brasil através de franquias ou parcerias entre outros, reduzindo a oferta de serviços ou até das condições de ensino público. Isto por que há uma repercussão na organização do trabalho como na construção coletiva de alternativas aos problemas cotidianos enfrentados pelas escolas, entrelaçadas pela divergência de concepções de educação.

No ensino superior observamos aumento no quantitativo de instituições e extensão do setor privado decorrente da Lei nº 5.540/1968 que extinguiu a federalização de ensino superior, além de estabelecer normas à criação de cursos, ampliação de vagas e concessão de status universitário, propiciando a abertura da diversificação do acesso, consolidada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) ao admitir a existência e o funcionamento de instituições com fins lucrativos (CATANI; OLIVEIRA, 2007). Daí a formação inicial e continuada de professores obterem incentivos para ser realizada por instituições privadas, na modalidade a distância.

Com relação ao PRONIFE, tivemos a sua extinção e substituição pelo PROINFO demonstrando a inversão de funções. Houve, segundo Moraes (2002), rompimento da participação de professores-pesquisadores das universidades

envolvidas no projeto EDUCOM para transferir a formação ao Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) dos estados e dos municípios, desenvolvendo cursos temporários aos professores, no formato de reciclagem, treinamento ou capacitação, sem levar em consideração a realidade de sala de aula.

A transferência implicou na precarização da formação do professor uma vez que o EDUCOM destinava-se a “criar ambientes educacionais que usassem o computador como recurso facilitador de aprendizagem e como formação de recursos humanos” (MAMEDE-NEVES; SEGENREICH, 2009, p. 245). Já o PROINFO intentava à universalização do uso dos computadores em rede de internet no sistema público de ensino fundamental e médio como ferramenta pedagógica, em detrimento de uma formação de professores que por meio do exercício da reflexão-crítica oportunizasse uma aprendizagem criativa, crítica e inovadora, assentada em referenciais teóricos e práticos, subsidiando o fazer pedagógico.

Tal situação promoveu um distanciamento da universidade, posto que essa é responsável pelo ensino de modo a trabalhar teoria e prática entrelaçadas. Segundo Pimenta (2002, p. 26), “a teoria tem importância fundamental na formação docente, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada”. Acrescenta ainda que:

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre.

Assim, o saber docente ocorre pela combinação de saberes práticos e teóricos, concedendo aspectos de análise para que os professores entendam os diferentes contextos vivenciados por eles.

Acerca do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, observamos questões que mereciam uma melhor compreensão, as quais foram:

- a) apresentou elevado número de professores-cursistas (mínimo de 50) para cada tutor em função deste desempenhar diferentes atividades no processo de sua formação;

- b) os módulos do curso apresentaram um volume demasiado de informação para o prazo de estudo disponível, chegando a sobrecarregar os professores-cursistas;
- c) início do curso próximo ao final de ano letivo, momento em que os professores caminhavam para o encerramento de suas atividades nas escolas e se sobrecarregavam;
- d) carência de infraestrutura necessária nas escolas dificultando aos professores-cursistas o acesso aos computadores e internet; e
- e) a formação foi ofertada em serviço, com orientação aos dirigentes para dispor aos professores-cursistas de horas para estudo, no entanto estes tiveram dificuldades uma vez que houve o descumprimento da recomendação da disponibilidade de tempo levando-os a evadirem-se.

É notório que o êxito na formação continuada na modalidade a distância depende de programas que contemplem a definição de material didático adequado, com textos que incentivem a reflexão, tutores capacitados e comprometidos, garantia à participação dos professores-cursistas, além de criar, manter e prover a existência da comunidade de aprendizagem virtual do curso.

Também há a necessidade de se ter meios apropriados de infraestrutura de computadores e internet para se desenvolver a interatividade, respeitando a demanda do curso e a realidade dos professores-cursistas a serem atendidos. Outro fator importante diz respeito à compreensão do novo fazer pedagógico cujas atividades teóricas e práticas se incorporaram num todo, o que necessitou de mais tempo para o estudo e planejamento pedagógico por parte dos professores-cursistas.

## 5 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO

Nesta seção discorreremos sobre o caminho da pesquisa, iniciando pelo estado da arte sobre o diário de bordo, problematização do objeto de pesquisa - Diário de Bordo - seguido dos aspectos metodológicos, tratando do tipo e abordagem de pesquisa, procedimentos metodológicos, instrumentos utilizados para realização da investigação, coleta e análise dos dados. Também apresentaremos os sujeitos deste estudo, suporte e o *lôcus* da pesquisa para demonstrar a pertinência desses aspectos, primando pelo rigor metodológico que o estudo requer.

### 5.1 Um primeiro olhar: delineando o estado da arte sobre diário de bordo

As pesquisas envolvendo o diário de bordo estão presentes nos programas de pós-graduação das universidades nacionais. Desse modo, ao construirmos os objetivos desta dissertação, buscamos conhecer os trabalhos e pesquisas que envolviam o tema proposto, assim como quais as discussões e análises que já estavam consolidadas quanto ao diário de bordo e sua utilização no âmbito educacional. A partir deste prévio levantamento, foi possível identificar até que ponto as pesquisas já haviam contribuído e em que medidas poderiam avançar no estudo do diário de bordo e na formação de professores. Por esse ângulo, a nossa dissertação teve como objetivo analisar se o Diário de Bordo, disponível no Ambiente Colaborativo de Aprendizagem e-Proinfo, possibilitou o desenvolvimento de uma reflexão crítica pelo professor-cursista do Curso de Extensão Mídias na Educação - Ciclo Básico, no âmbito do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação.

A identificação das pesquisas consolidadas sobre o Diário de Bordo na formação de professores foi realizada nos repositórios das universidades brasileiras que armazenam os trabalhos concluídos de diferentes áreas de estudo, conforme as linhas de pesquisa e áreas de concentração. Esses repositórios permitiram que os textos fossem baixados e visualizados, visto que a disponibilização foi *on-line*.

Para o acesso aos trabalhos sobre o Diário de Bordo na educação utilizamos a plataforma do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBCT) que permite buscar os textos de dissertações e teses, nos repositórios das

universidades brasileiras, junto à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). No sentido de filtrar a pesquisa fizemos um recorte temporal dos estudos e pesquisas realizadas de 1999 a 2015, utilizando as palavras-chave “diário de bordo” e “reflexão da prática docente”. Assim, identificamos os textos a partir dos resumos de cada dissertação e tese, porém quando não estava claro fizemos uma breve leitura na íntegra.

Foram identificados 10 trabalhos, sendo 1 tese e 9 dissertações, que tratam do diário de bordo em disciplinas (português e matemática), contextos (cotidiano da escola, formação continuada, registros de ações, entre outras) e pessoas (como professores, estudantes e coordenadores). Nesses estudos, embora tratem dos diários de bordo no âmbito educacional, percebemos que em alguns textos os diários de bordos foram utilizados como instrumento de registro e, em outros, como suporte para a reflexão crítica da prática docente, conforme apresentado na Figura 15.

**Figura 15** - Quadro contendo teses e dissertações pesquisadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações sobre o diário de bordo no âmbito educacional, entre os anos de 1999 a 2015.

ANO	IES	TIPO/TÍTULO	AUTOR	SÍNTESE
1999	PUC	Tese - O diário como ferramenta para a reflexão crítica	Fernanda Coelho Liberali	Diário de bordo como reflexão crítica da prática docente
2005	UFSCar	Dissertação - Saberes em construção de uma professora que pesquisa a própria prática	Daniela Cássia Sudan	Diário de bordo como reflexão crítica da prática docente
2007	UFMA	Dissertação - Formação continuada de professores: concepções, discursos e práticas no Programa ARCO	Eloiza Marinho dos Santos	Diário de bordo para registrar
2008	PUC	Dissertação - Mudanças na prática docente: um desafio da formação continuada de professores polivalentes para ensinar matemática	Lucimara dos Santos	Diário de bordo para registrar
2010	UFMG	Dissertação - O diário de bordo como instrumento de reflexão crítica da prática do professor	Lilian Sipoli Carneiro Cañete	Diário de bordo como reflexão crítica da prática docente
2011	FURG	Dissertação - Tecnologias e educação ambiental: o discurso coletivo na formação docente	Tania Mara Silva Vigorito	Diário de bordo para registrar
2011	UFRS	Dissertação - Formação docente: reverberações possíveis na prática pedagógica	Maribel Susane Selli	Diário de bordo para registrar
2013	PUCRS	Dissertação - Formação continuada de professores e projeto PROUCA: reflexões acerca do prazer em ensinar apoiado por tecnologias digitais	Carla Spagnolo	Diário de bordo como reflexão crítica da prática docente

2014	UFRGS	Dissertação - Formação continuada em serviço: enunciados dos professores sobre seu percurso formativo na relação com o fazer pedagógico	Cacilda Rafael Nhanisse	Diário de bordo para registrar
2015	UFLA	Dissertação - Uma experiência de formação docente em Língua Portuguesa no contexto do PIBID	Rejane Maria Oliveira Eles	Diário de bordo como reflexão crítica da prática docente

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2016).

## 5.2 Diário de bordo: uma contextualização

No decorrer do Curso de Extensão Mídias na Educação - Ciclo Básico foram desenvolvidas seis reflexões no Diário de Bordo com assuntos diferenciados, constituindo duas no módulo de Integração de Mídias na Educação (O que são mídias e tecnologias? e Por onde começar as mudanças nas escolas?); duas no módulo Rádio (O uso pedagógico do rádio; e Ecologia sonora: desenhos sonoros), e duas no módulo Gestão de Mídias (Resultado do diagnóstico sobre a situação de tecnologias na escola; e Reflita sobre sua aprendizagem no curso).

Tomando por base os objetivos da pesquisa, selecionamos, no Diário de Bordo, a temática que solicitou do professor-cursista uma reflexão sobre sua trajetória de aprendizagem. O enunciado dessa temática continha questões que orientavam a organização do pensamento reflexivo do professor-cursista para o desenvolvimento da escrita. São elas: 1) o que aprendeu?; 2) quais as dificuldades encontradas?; 3) quais as superadas?; 4) como superou as dificuldades?; e 5) este caminho é o início ou a chegada? Portanto, essa temática de Diário de Bordo possibilitou a percepção dos pensamentos dos professores-cursistas quanto ao seu processo de formação e, segundo Sousa (2009, p. 260), “são usados nos sistemas narrativos, tratando-se essencialmente de retrospectivas escritas em que se registra a própria existência vivencial ou se relatam acontecimentos e comportamentos observados”. Neste caso, trata-se de uma experiência cujo sujeito do estudo produziu uma escrita reflexiva sobre a sua formação da qual nos apropriamos dos dados para esta pesquisa.

Outro ponto que também contribuiu para a escolha da temática “reflexão sobre sua trajetória de aprendizagem” é que o próprio tema se constitui como fonte profícua para demonstrar a relação entre a escrita e a capacidade de reflexão sobre a aprendizagem na formação.

### 5.3 Aspectos metodológicos

Para o alcance do objetivo geral da pesquisa procuramos uma abordagem metodológica do problema com interesse no processo. Desta forma, a interpretação dos resultados tem como base a percepção de um fenômeno num contexto buscando responder as questões da pesquisa, abordando, assim, os aspectos metodológicos utilizados para a realização desta pesquisa.

#### 5.3.1 Tipo de pesquisa e abordagem

A metodologia de pesquisa para Demo (1985) é um dos caminhos para a produção de conhecimento. Caminho este que envolve as referências teóricas quanto às técnicas, bem como os instrumentos de investigação que devem ir ao encontro dos objetivos e características da investigação.

Nesse sentido, a natureza do objeto de estudo (Diário de Bordo) tem como metodologia a pesquisa empírica de abordagem qualitativa do tipo documental-descritiva. Documental, por considerar que o Diário de Bordo é um documento escrito, no formato *on-line*, que serviu de fonte de informação primária, pois os textos ainda não haviam se submetido a uma exploração. Segundo Severino (2007, p. 123), “são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise”. Descritiva, porque a própria pesquisa documental é um tipo de pesquisa descritiva, já que delinea as características do fenômeno estudado, aplicando-se técnicas que, neste caso, utilizou-se a de análise de conteúdo de Bardin (2011) sobre as escritas produzidas pelos próprios sujeitos. São escritos produzidos durante o Curso de Extensão Mídias na Educação - Ciclo Básico, no âmbito do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia, no período de 2006 a 2007, e que estavam armazenadas no Ambiente Colaborativo de Aprendizagem e-ProInfo.

Destarte, a opção pela abordagem qualitativa é por compreender que suas características são mais adequadas à realização de estudo intensivo de dados. Nessa linha de pensamento, Bogdan e Biklen (1994, p. 16) acrescentam que:



Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. [...] Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

Os autores abordam que as características das pesquisas qualitativas permitem que se privilegie a análise de um exame intensivo dos dados, cheio de pormenores e relativo a pessoas, condizendo com esta pesquisa.

Assim, a abordagem qualitativa é descritiva e os dados recolhidos foram em forma de fragmentos de textos os quais se tornaram citações para fundamentar a análise e discussão.

### 5.3.2 Procedimentos da pesquisa

Os procedimentos da pesquisa seguiram os seguintes passos:

- a) definição do objeto de estudo;
- b) levantamento prévio da produção de dissertações e teses sobre o Diário de Bordo na formação de professores para elaboração de uma síntese do estado da arte relacionado a essa temática;
- c) elaboração das questões problematizadoras e complementares;
- d) elaboração dos objetivos;
- e) definição dos sujeitos da pesquisa;
- f) nomeação fictícia dos sujeitos da pesquisa para garantir o sigilo e o anonimato;
- g) seleção da literatura especializada para escolha de autores com vista a produção do quadro teórico da pesquisa;
- h) leitura e fichamento de obras;
- i) elaboração da legenda de cores para identificação dos fragmentos das escritas (Apêndice B)
- j) extração das escritas do Diário de Bordo localizadas no e-ProInfo (Apêndice A);
- k) criação das categorias a posteriori;

- l) análise do material bruto (escritas);
- m) elaboração da Matriz de Referência;
- n) identificação dos fragmentos das escritas de cada sujeito da pesquisa;
- o) agrupamentos dos fragmentos das escritas dos sujeitos da pesquisa na categoria “a posteriori” com base em Bardin (2011); e
- p) análise dos dados ancorada nos teóricos da literatura especializada quanto à temática em estudo.

### 5.3.3 Instrumentos de pesquisa

Optamos por dois instrumentos para obtenção de dados: o primeiro, foi a Matriz Analítica<sup>17</sup> utilizada para coletar dados que definiram o perfil dos sujeitos da pesquisa de modo a caracterizá-los com informações pessoais e profissionais da época em que foram desenvolvidas as escritas no Diário de Bordo. O segundo, foi a Matriz de Referência<sup>18</sup> elaborada com base nas escritas contidas no Diário de Bordo do Ambiente Colaborativo de Aprendizagem e-ProInfo. Esta teve o propósito de identificarmos os dados expressos nas escritas dos professores-cursistas.

### 5.3.4 Coleta dos dados

Os autores Bogdan e Biklen (1994) versam que a pesquisa numa abordagem qualitativa faz menção aos dados coletados referindo que eles são predominantemente descritivos e que o material obtido nesse tipo de pesquisa é rico em detalhes de pessoas, situações e acontecimentos. Além disso, “a palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registro dos dados como para disseminação dos resultados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49). Assim, esta pesquisadora procurou conhecer e interpretar a realidade que se apresenta nas escritas. Acrescentando, Zabalza (1994, p. 10) situa os diários “num contexto conceptual e metodológico que os relacione com a investigação qualitativa,

<sup>17</sup> **Matriz Analítica** – Composta por um conjunto de descritores que compõe a base de dados da planilha de acompanhamento do professor-cursista do Curso de Extensão Mídias na Educação - Ciclo Básico, no período de 2006 a 2007, apresentando dois pontos básicos: 1º) relação dos nomes dos professores-cursistas; e 2º) seus indicadores de dados pessoais e de avaliação de aproveitamento acadêmico.

<sup>18</sup> **Matriz de Referência** composta por um conjunto de descritores que compõe a base de dados utilizada na pesquisa, apresentando dois pontos básicos: categorias e fragmentos de texto passíveis de serem analisados. Estes são identificados a partir da leitura flutuante realizada nos textos dos Diários de Bordo.

com o paradigma do pensamento do professor e com as atividades que este exerce”.

Por esse ponto de vista, a coleta dos dados ocorreu através da extração dos textos com a temática “reflexão sobre sua trajetória de aprendizagem”, do Diário de Bordo localizado no Ambiente Colaborativo de Aprendizagem e-ProInfo, produzido por quatro professores-cursistas durante o desenvolvimento do Curso de Extensão Mídias na Educação - Ciclo Básico, no âmbito do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, além da obtenção de dados da Matriz Analítica do curso e Matriz de Referência.

### 5.3.5 Análise dos dados

Com intuito de analisar o material obtido através do Diário de Bordo, elaboramos uma Matriz de Referência com o propósito de identificarmos os dados expressos nas escritas dos professores-cursistas. Para tanto, optamos por uma análise temática categorial recorrendo à técnica de análise de conteúdo que para Bardin (2011, p. 48) o termo designa:

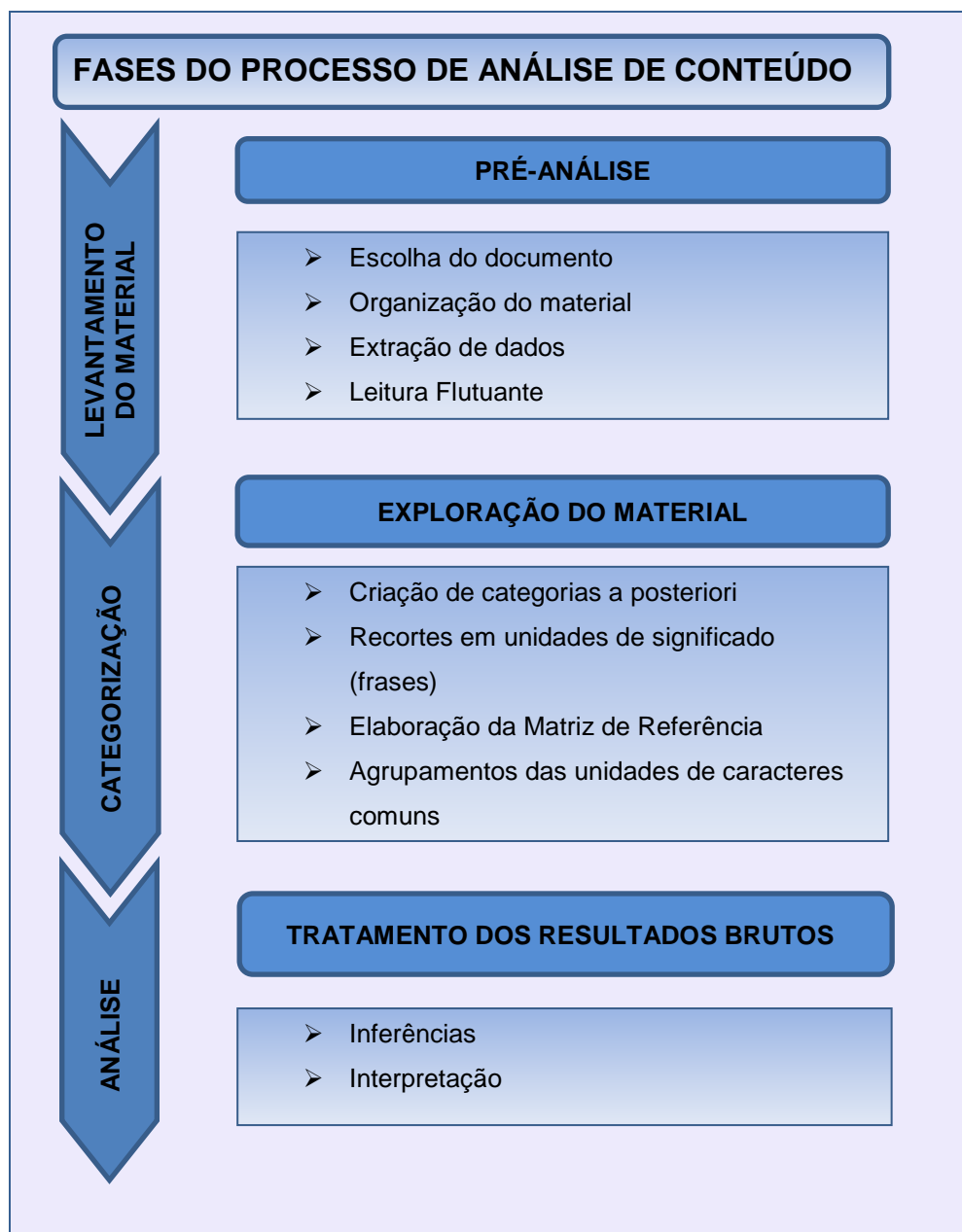
Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdos das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Bardin (2011) expõe que a análise de conteúdo constitui-se de técnicas onde se busca descrever o conteúdo de mensagens emitido no processo de comunicação. A técnica categorial foi composta por procedimentos sistemáticos que proporcionaram o levantamento de indicadores (quantitativos ou não), que nesta pesquisa são quantitativos, permitindo a realização de inferências de referenciais teóricos sobre os dados coletados.

O procedimento do método da análise de conteúdo categorial tratou a informação a partir de três fases: i) **pré-análise**, na qual se selecionou o material (organização do material); ii) **exploração do material**, na qual se aplicou as técnicas específicas segundo os objetivos (descrição analítica/categorização); e iii)

**tratamento dos resultados e interpretações** (análise). A Figura 16 contempla uma representação gráfica simplificada das fases da análise de conteúdo.

**Figura 16** - Esquema das fases do processo de análise de conteúdo utilizadas na pesquisa.



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora a partir das contribuições de Bardin (2011, p. 132)

A primeira fase, **pré-análise**, foi dedicada ao levantamento de material proveniente do Diário de Bordo com a temática “reflexão sobre sua trajetória de aprendizagem”, que deu origem à Matriz de Referência. Para a sua confecção foi realizada a leitura “flutuante”, momento em que estabelecemos um primeiro contato

com o material bruto (escritas), a fim de conhecer o texto “deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2011, p. 126).

Prosseguindo, passamos para a segunda fase: **exploração do material**, criando quatro categorias “a posteriori”, as quais foram: discussão e reflexão crítica, dificuldades enfrentadas, pontos positivos e pontos negativos. Avançando, elaboramos a Matriz de Referência e retornamos as escritas para a identificação, e aos recortes em unidades de significado e de registro que, para Bardin (2011), uma unidade de registro significa uma unidade a se codificar, podendo esta ser um tema, uma palavra ou uma frase. Neste caso, utilizamos frases que foram agrupadas em razão de caracteres comuns (categorização “a posteriori”), expresso na Matriz de Referência, ocasião em que se constituiu o tratamento dos dados.

Logo após, adentramos na terceira fase: **tratamento dos resultados brutos**. Esta se constituiu na análise permitindo a obtenção de resultados por intermédio da inferência e interpretação dos resultados brutos pautados no referencial teórico. Momento em que se estabeleceram “conexões e relações que possibilitou a proposição de novas explicações e interpretações” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 58), acrescentando algo sobre o tema em foco.

#### 5.4 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram quatro professores-cursistas do Curso de Extensão Mídias na Educação - Ciclo Básico, primeira oferta, no âmbito do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, no período de 2006 a 2007, desenvolvido em Rondônia.

A escolha dos sujeitos foi definida em decorrência do fato de os quatro professores-cursistas também atuarem como professores-tutores desse curso, em função de se ter apenas quatro turmas nessa oferta. Logo, os sujeitos da pesquisa ao mesmo tempo em que atuavam na função de tutor também desenvolviam concomitante sua formação como professor-cursista.

Os sujeitos da pesquisa tiveram a isenção de seus nomes citados uma vez que a preservação da identidade dos professores-cursistas foi mantida por meio de nomeação fictícia, denominadas de Professor-Cursista (P1), Professor-Cursista (P2),

Professor-Cursista (P3), e Professor-Cursista (P4), garantindo, desta forma, o sigilo e o anonimato.

A tipificação dos sujeitos tomou por base a matriz analítica (Anexo B) do curso e, de acordo com os dados obtidos, foi-se desenhando o perfil do professor-cursista nos aspectos gênero, faixa etária, formação acadêmica, titulação, vínculo funcional e tempo de serviço.

Os professores-cursistas, sujeitos desta pesquisa, foram do gênero feminino, com faixa etária entre 32 a 49 anos, licenciadas e apenas uma não possuía a especialização. No que se refere ao vínculo profissional, todas eram professoras da rede estadual de ensino e o tempo de serviço varia entre 7 a 28 anos de experiência no magistério. Na ocasião, duas estavam lotadas na Coordenação da TV Escola e as outras duas no Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), atuando na formação continuada de professores, na área de Tecnologia Educacional.

## **5.5 Suporte da pesquisa**

O suporte da pesquisa foi o Ambiente de Aprendizagem Colaborativo e-Próinfo (ambiente *on-line*), local que hospedou o Curso de Extensão Mídias na Educação - Ciclo Básico, no âmbito do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação (Figura 17).

**Figura 17** - Imagem da página principal do Ambiente Colaborativo de Aprendizagem e-ProInfo.



**Fonte:** <<http://www.eproinfo.mec.gov.br>>

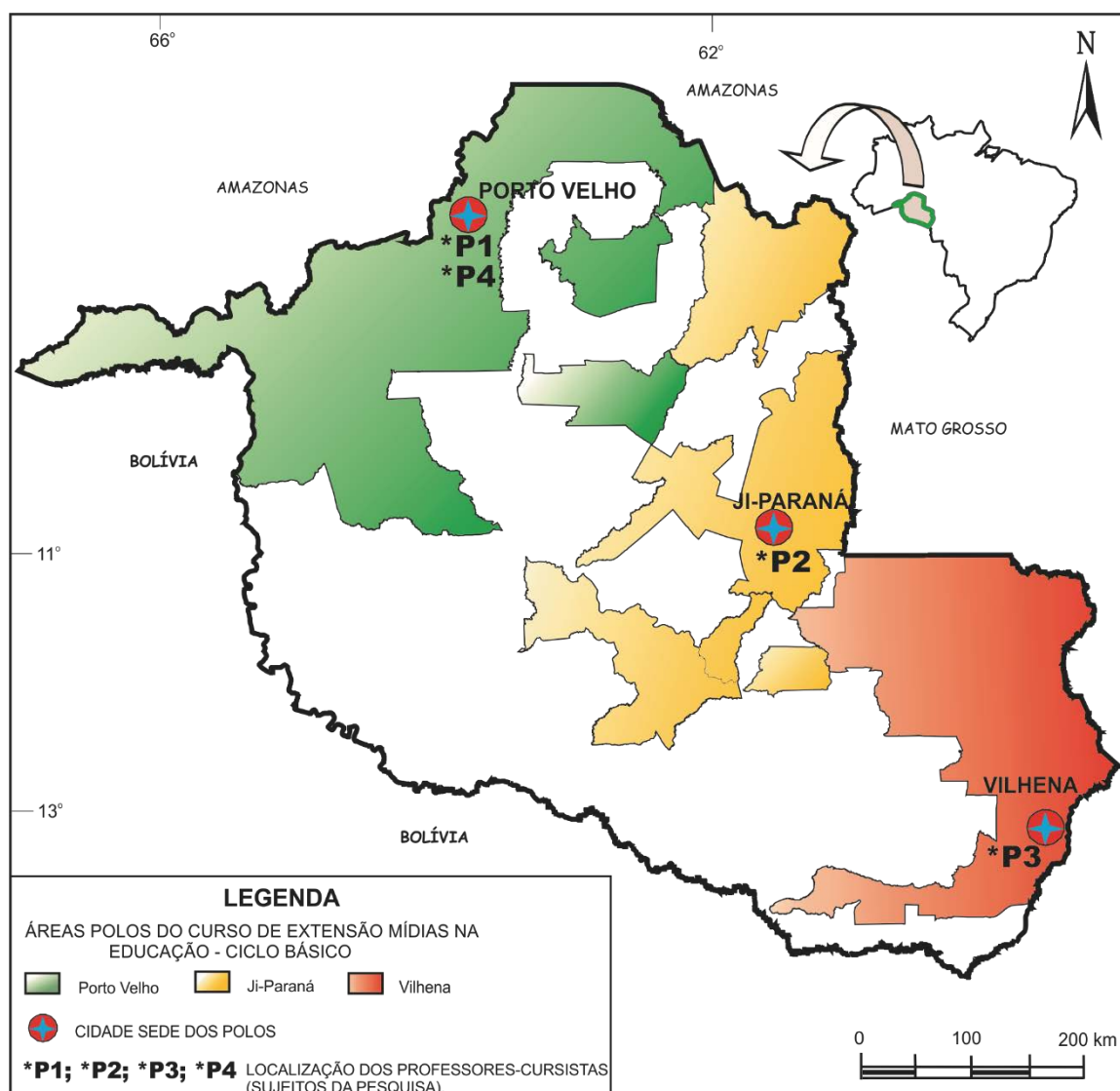
O e-ProInfo é um *software* livre desenvolvido pela extinta Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação que utiliza a tecnologia de *web* para implementação de ações diversas, dentre elas cursos a distância e complemento a cursos presenciais. Seu desenho instrucional compreende recursos como: a) assíncronos: materiais de apoio (agenda, diário, tira-dúvidas, estatística, notícias, referências); b) interação (fórum, fórum de orientação, bate-papo, webmail, enquete); c) biblioteca (acervo do curso, material do curso); d) projeto (consulta grupo, consulta individual); e) módulo (atividade do módulo, atividade da turma, conteúdo do módulo). Também possui perfis básicos: administrador de entidade, administrador de curso, administrador de módulo, administrador de turma, colaboradores, alunos e visitantes.

O e-ProInfo foi disponibilizado pelo Ministério da Educação às universidades, sendo designado um administrador de entidade local para a sua administração, que no caso específico foi a indicação de um servidor técnico da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

## 5.6 Lócus da pesquisa

O campo empírico ficou delimitado aos sujeitos da pesquisa que estavam localizados nos Polos de apoio presencial do curso em Rondônia, compreendendo Porto Velho, Ji-Paraná e Vilhena, conforme apresenta a Figura 18, a seguir.

**Figura 18** - Mapa de localização dos professores-cursistas nos Polos do Curso de Extensão Mídias na Educação - Ciclo Básico.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

**Porto Velho**, capital do estado, possui população estimada de 511.219 habitantes (IBGE, 2016), constituindo-se o maior município do estado de Rondônia, com mais de 34.090 km<sup>2</sup> e responsável por uma extensa área rural. A cidade é



cortada pelo Rio Madeira, local em que foi construído o complexo hidrelétrico para geração de energia, compreendendo a Usina Hidroelétrica de Jirau e Santo Antônio.

**Ji-Paraná** dista a 380 km da capital, localizado na porção centro leste, estima uma população de 131.560 habitantes (IBGE, 2016), sendo o segundo município mais populoso do estado, contemplando uma área de 6.896,648 km<sup>2</sup>.

**Vilhena** está localizado a 730 km ao sul da capital. Possui uma população estimada de **93.745** habitantes (IBGE, 2016), consistindo a quarta cidade mais populosa do estado. A cidade é conhecida como Portal da Amazônia por se situar no início da região da Amazônia Ocidental.

Assim, a partir do resultado do tratamento do dado foi possível realizar a análise qualitativa do material obtido com a interlocução dos teóricos abordados no referencial teórico, permitindo proceder inferências no material coletado e tratado na pesquisa.

Na sequência metodológica desta pesquisa exporemos na seção sexta a análise e discussão dos dados.

## 6 AS ESCRITAS DOS DIÁRIOS DE BORDO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM DESVELAR DA REALIDADE INVESTIGADA

Nesta seção apresentamos a análise e interpretação dos dados das escritas dos professores-cursistas, sujeitos deste estudo. Para respaldar os resultados encontrados ancoramos nos teóricos selecionados dada a sua pertinência e consistência relacionada à temática investigada.

O primeiro passo foi a fase de exploração do material bruto para criarmos as categorias de análise “a posteriori”. Assim, como afirmam Lüdke e André (2014, p. 56), “o pesquisador já deve ter uma ideia mais ou menos clara das possíveis direções teóricas do estudo e parte então para ‘trabalhar’ o material acumulado, buscando detectar os principais achados da pesquisa”, a fase correspondeu a um processo que exigiu releitura e filtragem dos textos do Diário de Bordo para obter um agrupamento compacto dos dados brutos e ao mesmo tempo fiel às escritas.

Deste modo, criamos as seguintes categorias “a posteriori”: discussão e reflexão crítica; dificuldades enfrentadas; e aspectos positivos e negativos. Estas, por sua vez, traduzem numa representação simplificada dos dados brutos que deram origem à elaboração da Matriz de Referência (Figura 19).

Em seguida, de forma elementar, passamos às escritas de cada professor-cursista contidas no Diário de Bordo para o formato *word* e fomos destacando com auxílio da ferramenta “cor do realce” os fragmentos para posteriormente agrupá-los nas categorias, conforme apresentadas também na Figura 19.

**Figura 19** - Matriz de Referência contemplando fragmentos das escritas dos sujeitos da pesquisa com base nas categorias determinadas “a posteriori”.

Categorias “a Posteriori”	Sujeitos da Pesquisa	Fragmentos das escritas dos professores-cursistas extraídas do Diário de Bordo
<b>Discussão e Reflexão Crítica</b>	<b>P1</b>	“Esse curso teve algumas implicações: o primeiro fator que se deve considerar é o fator tempo (46 dias). Outro aspecto é o fluxo de atividade, de acordo com o módulo, 15 atividades e a tutora incluiu mais 9 tarefas, o que nos levou a um aumento de 72% em atividades”.
	<b>P2</b>	“Durante o curso aprendi muito sobre as mídias e vejo que ainda tenho muito que aprender”.
	<b>P3</b>	“Fomos tomados de surpresa ao ter que realizar todas as atividades em tempo insuficiente, ainda mais para quem está num curso de Pós-graduação e atuando com tutora, coordenadora pedagógica e professora na universidade”.
	<b>P4</b>	“Este momento é de suma importância, pois estamos revendo o percurso que fizemos durante o curso. Aqui podemos analisar e constatar o crescimento ocorrido durante o período de estudos. Vimos diversas possibilidades de interações com várias mídias. Algumas

		ainda não conhecíamos. Isto não quer dizer que já conquistamos domínio desta ferramenta, mas com possibilidades de abordar sobre o assunto, participar de debates e obter o mínimo de entendimento”.
<b>Dificuldades Enfrentadas</b>	<b>P1</b>	“As dificuldades foram mais operacionais e consegui superar com a ajuda da minha parceira de trabalho e curso”.
	<b>P2</b>	“Os obstáculos como, por exemplo, conexão lenta, sites bloqueados e alguns trabalhos acumulados, devido não conseguir conciliar e, alguns momentos trabalho e curso”.
	<b>P3</b>	Compreender os conteúdos não é tão difícil já que orientei os cursistas em todas as etapas, mas é o fator tempo para elaborar uma boa reflexão pessoal escrita avaliativa.
	<b>P4</b>	“Um dos maiores obstáculos tem sido a falta de tempo”.
<b>Aspectos Positivos</b>	<b>P1</b>	“Aprendi mais sobre as ferramentas de interatividade e recursos da web como: chat, diário de bordo, <i>fotoblog</i> , <i>orkut</i> , TV Digital e Interativa”.
	<b>P2</b>	“Encontrei um caminho cheio de obstáculos como também um caminho de ideias criativas que foram aflorando ao longo do curso que rendeu bons frutos no meu trabalho”.
	<b>P3</b>	
	<b>P4</b>	“O aprendizado foi enorme”.
<b>Aspectos Negativos</b>	<b>P1</b>	“Ao postar atividades na biblioteca realizava o procedimento normal, mas quando fazia a consulta não aparecia o arquivo e quando pedia para anexar novamente, acusava um arquivo de mesmo nome já existente”.
	<b>P2</b>	“Devido não conciliar em alguns momentos trabalho e curso”.
	<b>P3</b>	“Realizar todas as atividades em tempo insuficiente”.
	<b>P4</b>	“Volume de informações [...] necessita de, no mínimo, quatro a cinco meses para que ocorra uma aprendizagem dialogada, onde a interação entre os participantes seja bem explorada”.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, 2016.

Os fragmentos das escritas revelaram dados apresentados pelos professores-cursistas **P1**, **P2**, **P3** e **P4**, que analisamos nas categorias a seguir.

### 6.1 Categoria 1 - Discussão e reflexão crítica

Nesta categoria, Discussão e reflexão crítica, tratamos de pontos destacados pelos sujeitos da pesquisa **P1**, **P2**, **P3** e **P4**, considerados relevantes em suas reflexões (Figura 20).

**Figura 20** - Categoria “Discussão e Reflexão Crítica”, contendo fragmentos das escritas dos sujeitos da pesquisa **P1, P2, P3 e P4**.

<b>Categorias “a Posteriori”</b>	<b>Sujeitos da Pesquisa</b>	<b>Fragmentos das escritas dos professores-cursistas extraídas do Diário de Bordo</b>
<b>Discussão e Reflexão Crítica</b>	<b>P1</b>	“Esse curso teve algumas implicações: o primeiro fator que se deve considerar é o fator tempo (46 dias). Outro aspecto é o fluxo de atividade de acordo com o módulo, 15 atividades e a tutora incluiu mais 9 tarefas, o que nos levou a um aumento de 72% em atividades”.
	<b>P2</b>	“Durante o curso aprendi muito sobre as mídias e vejo que ainda tenho muito que aprender”.
	<b>P3</b>	“Fomos tomados de surpresa ao ter que realizar todas as atividades em tempo insuficiente, ainda mais para quem está num curso de Pós-graduação e atuando com tutora, coordenadora pedagógica e professora na universidade”.
	<b>P4</b>	“Este momento é de suma importância, pois estamos revendo o percurso que fizemos durante o curso. Aqui podemos analisar e constatar o crescimento ocorrido durante o período de estudos. Vimos diversas possibilidades de interações com várias mídias. Algumas ainda não conhecíamos. Isto não quer dizer que já conquistamos domínio desta ferramenta, mas com possibilidades de abordar sobre o assunto, participar de debates e obter o mínimo de entendimento”.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, 2016.

A análise dos fragmentos das escritas dos sujeitos da pesquisa **P1, P2, P3 e P4** apontaram manifestações em relação ao processo formativo (Figura 20) trazendo inicialmente por **P1** e **P3**, um desconforto em relação à organização do professor-cursista no que tange aos seus estudos devido à complexidade de situações que os envolve, denominada por John Dewey de “problemática” (DEWEY, 1938 *apud* SCHÖN, 2000). No caso em epígrafe, exemplificados por **P1** como elevada quantidade de atividade de aprendizagem do curso, e por **P3**, além de exíguo tempo para os estudos, a sobrecarga de funções de trabalho. No momento em que **P1** e **P3** tematizaram suas realidades como um problema, registrando-o no Diário de Bordo, este recurso tende a funcionar como um instrumento de reflexão e de tomada de consciência capaz de contribuir para a reorganização da aprendizagem e de sua prática. Neste sentido, podemos nos respaldar em Perrenoud (1999, p. 68), quando nos diz que:

A reflexão possibilita transformar o mal-estar, a revolta, o desânimo, em problemas, os quais podem ser diagnosticados e até resolvidos com mais consciência, com mais método. Ou seja, uma prática reflexiva nas reuniões pedagógicas, nas entrevistas com a coordenação pedagógica, nos cursos de aperfeiçoamento, nos conselhos de classe, etc... - leva a uma relação ativa e não queixosa com os problemas e dificuldades.

Diante do ponto de vista do autor, a reflexão propicia o desenvolvimento do pensamento crítico de modo que o professor inverte sua condição de queixoso para lançar um olhar sobre a situação e explicar sua posição.

O que detectamos nos fragmentos de textos de **P1** e **P3** é que há tendência inicial em apontar dificuldades, denominada por Schön (2000) de “problemas instrumentais” como, por exemplo, a indisponibilidade de tempo para a realização das atividades de aprendizagem previstas no curso, decorrente da falta de tempo. Por este ponto de vista, Oliveira (2001, p. 92) afirma que “é preciso que aqueles que administram o sistema educacional formulem estratégias que garantam ao professor capacitar-se para desempenhar novas funções, numa sociedade [...] marcada pelo domínio da informação e pelos recursos computacionais”.

O autor aborda que existe a necessidade dos gestores educacionais pensarem em possibilidades de propiciar tempo para os professores a fim de que possam investir em formação, sem que isso venha sobrecarregá-los. Seguindo essa lógica de pensamento, Mizukami et al. (2002, p. 77) discorre que “os professores necessitam de tempo e de oportunidade para aprender sobre a própria área de conhecimento [...] sobre tecnologia [...]”. Isso demonstra que a autora destaca a importância dos professores disporem de tempo e oportunidades para sua formação, de modo a garantir condições que propiciem o seu desenvolvimento profissional.

Nesse contexto, a Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC) e a Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) assinaram um Acordo de Cooperação Técnica 01/2009/UNIR (ANEXO A) estabelecendo no inciso I, alínea “a”, Cláusula Terceira – Dos Compromissos, o seguinte:

**Disponibilizar professores-tutores** com o seguinte perfil: ter experiência na área de educação preferencialmente no campo de programas da TV Escola e *ProInfo*; possuir titulação mínima de especialização; ter experiência em cursos a distância com suporte em tecnologia digital, para o desenvolvimento de todas as atividades pertinentes ao curso (atendimento à distância no ambiente virtual e no atendimento presencial), com carga **horária mínima de 20 horas semanais** (Grifo nosso).

A liberação de 20 horas para que o professor-tutor pudesse fazer o acompanhamento da tutoria, bem como frequentar o curso não foi cumprida pela

SEDUC, imputando-lhe uma sobrecarga de trabalho, demonstrada no fragmento de **P3**.

No entanto, apesar dos problemas “Instrumentais” no contexto da reflexão, identificamos nos fragmentos das escritas de **P2** e **P4** sinais de mudanças, pois registraram a ocorrência de aprendizado quanto à integração de mídias, manifestando, ainda, a necessidade de continuidade em sua formação. Por este ângulo, **P2** e **P4** nos proporcionam o entendimento nas entrelinhas de suas anotações no sentido de que a formação não se esgota somente em um curso, mas deve ser encarada como um processo construído no cotidiano de forma contínua e permanente, ininterrupta, uma vez que é inacabada.

Ao tratar dessa problemática, Laranjeira (1999, p. 25) expressa que a formação continuada “não é, portanto, algo eventual, nem apenas um instrumento destinado a suprir deficiências de uma formação inicial mal feita ou de baixa qualidade, mas, ao contrário, deve ser sempre parte integrante do exercício profissional do professor”. Logo, o entendimento do autor sobre formação continuada é que esta é um processo ininterrupto e permanente de desenvolvimento profissional.

Já Freire (2002) concebe a ideia de formação permanente a partir do entendimento de que o homem é um ser “inacabado e consciente do inacabamento” (FREIRE, 2002, p. 55). Por essa lógica, o homem sempre está à procura de mais conhecimento porque pode ir além do que sabe. Assim, segundo Freire (1997, p. 20),

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo facto de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.

Nessa concepção há a necessidade da formação continuada de professores, de incentivar a apropriação dos saberes pelos professores rumo à autonomia, movendo-os a uma prática crítico-reflexiva de modo a promover o seu desenvolvimento profissional.

Nóvoa (1992, p. 25) propõe a formação numa perspectiva crítico-reflexiva a fim de que “forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo”.

Tardif e Lessard (2005) abordam que se faz necessário investir numa formação que reflita sobre sua ação num movimento de ação-reflexão-ação, como também de integrar a formação realizada pelas instituições de ensino superior com a prática das escolas.

Em se tratando do movimento mencionado por Tardif e Lessard (2005), Imbernón (2010) coloca a necessidade da formação continuada para a reflexão prático-teórica sobre o próprio contexto de trabalho do professor, de maneira que a compreensão e a ação sobre a realidade gere a construção de conhecimentos considerando suas experiências.

Ainda nos referindo à formação continuada, Queiroz (2001, p. 115) considera que:

[...] a formação de professores, inicial ou continuada, não deve se ater aos aspectos meramente técnicos, apesar de não se desejar que estes sejam renegados. A incorporação da prática da reflexão na ação, para que se dê conta das muitas situações imprevisíveis, pode ser incorporada aos programas de formação.

Daí a importância dos cursos de formação continuada incentivarem o processo de reflexão dos professores de forma a desenvolverem uma autonomia na construção de seus conhecimentos, aliando teoria e prática.

Com relação aos fragmentos das escritas de **P1**, **P2**, **P3** e **P4**, assinalam para a reflexão como forma de demonstrar impressões sobre a trajetória de sua aprendizagem configurando-se como “**reflexão na ação**” (SCHÖN, 2000) que, neste caso, ocorreu durante o processo de formação. Mas também há demonstração de uma reflexão-sobre-ação que para Perrenoud (2002, p. 36), “a reflexão é, na maior parte das vezes, retrospectiva quando é subsequente a uma atividade ou a uma interação, ou a um momento de calma. Sua função principal é ajudar a fazer um balanço”.

Nesse caso, os fragmentos das escritas no Diário de Bordo de **P1**, **P3** e **P4** assemelham-se a um balanço proposto por Perrenoud (2002) em que foram abordadas as reflexões sobre situações vivenciadas durante a formação e denominadas por ele como **reflexão sobre a ação** ou **reflexão distante do calor**

**da ação**, uma vez que a reflexão foi desencadeada após a realização do módulo, sobre a formação e o conhecimento implícito nessa formação.

## 6.2 Categoria 2 - Dificuldades enfrentadas

Essa categoria reporta-se às dificuldades encontradas pelos sujeitos da pesquisa **P1**, **P2**, **P3** e **P4**, no decorrer do curso, que tratam dos problemas operacionais, conexão lenta, sites bloqueados e tempo exíguo para a realização das atividades previstas no módulo (Figura 21).

**Figura 21** - Categoria “Dificuldades enfrentadas”, contendo fragmentos das escritas dos sujeitos da pesquisa P1, P2, P3 e P4.

Categorias “a Posteriori”	Sujeitos da Pesquisa	Fragmentos das escritas dos professores-cursistas extraídas do Diário de Bordo
<b>Dificuldades Enfrentadas</b>	<b>P1</b>	“As dificuldades foram mais operacionais e consegui superar com a ajuda da minha parceira de trabalho e curso”.
	<b>P2</b>	“Os obstáculos como, por exemplo, conexão lenta, <i>sites</i> bloqueados e alguns trabalhos acumulados, devido não conseguir conciliar e, alguns momentos trabalho e curso”.
	<b>P3</b>	“Compreender os conteúdos não é tão difícil já que orientei os cursistas em todas as etapas, mas é o fator tempo para elaborar uma boa reflexão pessoal escrita avaliativa”.
	<b>P4</b>	“Um dos maiores obstáculos tem sido a falta de tempo”.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, 2016.

No que se refere aos problemas operacionais, estes estão relacionados ao manuseio dos recursos disponibilizados no e-ProInfo para a postagem das atividades. Neste sentido, Valente (2002) considera que:

Embora as sofisticações tecnológicas sejam ainda maiores, existem dois aspectos que devem ser observados na implantação dessas tecnologias na educação. Primeiro, o domínio do técnico e do pedagógico não deve acontecer de modo estanque, um separado do outro. É irrealista pensar em primeiro ser um especialista em informática ou em mídia digital para depois tirar proveito desse conhecimento nas atividades pedagógicas. O melhor é quando os conhecimentos técnicos e pedagógicos crescem juntos, simultaneamente, um demandando novas ideias do outro. O domínio das técnicas acontece por necessidades e exigências do pedagógico e as novas possibilidades técnicas criam novas aberturas para o pedagógico, constituindo uma verdadeira espiral de aprendizagem ascendente na sua complexidade técnica e pedagógica.



Ainda, Tornaghi, Prado e Almeida (2010, p. 51) mostram que:

O professor que associa as TICs aos métodos ativos de aprendizagem é aquele que também busca desenvolver a habilidade técnica relacionada ao domínio da tecnologia e, sobretudo, esforça-se para assumir uma atitude de reflexão frequente e sistemática sobre sua prática, sobre o que seus pares falam da própria prática e sobre as teorias tratadas por autores de referência.

Os autores versam que a inviabilidade técnica não é empecilho para a realização do curso, dado que, apesar dos obstáculos, estes vão desaparecendo no decorrer do curso na medida em que vamos manuseando os recursos existentes junto com a aprendizagem pedagógica. Além disso, o auxílio de colegas contribuíram muito para facilitar a aprendizagem técnica, como relatou o sujeito da pesquisa **P1**, em seus escritos, que superou sua dificuldade com a ajuda de uma parceira de trabalho. Kenski (1996, p. 146), sobre isso versa que:

A aprendizagem pode se dar com o envolvimento integral do indivíduo, isto é, do emocional, do racional, do seu imaginário, do intuitivo, do sensorial em interação, a partir de desafios, da exploração de possibilidades, do assumir de responsabilidades, do criar e do refletir juntos.

A aprendizagem é um processo ativo que conduz a transformações e a diferentes formas de superar obstáculos, dentre elas a de refletir juntos. Almeida (2003, p. 335) versa que “aprender é planejar; desenvolver ações; receber, selecionar e enviar informações; estabelecer conexões; refletir sobre o processo em desenvolvimento com os pares”.

Neste caso, **P1** buscou interagir com seus pares e adquirir domínio para o manuseio dos recursos tecnológicos no processo de construção de sua aprendizagem.

Com relação à conexão lenta, abordado por **P3**, em certas regiões do interior do Brasil a conexão apresenta fragilidade, especialmente na região Norte, pela dimensão de seu território e parte da área ser coberta por uma densa floresta e rios. Desse modo, situam-se, também, como um dos grandes desafios ao acesso à internet questões de intempérie (chuvas, ventos). Além do mais, há casos em que a sobrecarga de acessos simultâneos inviabiliza o sinal, ou este é mínimo, dificultando

fazer o *download* e *upload*, caracterizada por Lévy (1999) como “dilúvio informacional”.

Por essa ótica, Barbosa (2014, p. 29) relata que “apesar de avanços verificados nos últimos anos, a velocidade de conexão ainda é uma das principais barreiras, especialmente se considerada a necessidade de uso simultâneo de equipamentos em uma mesma escola”. Tal afirmação evidencia a necessidade de se ampliar a velocidade de conexão de internet para que se possa trabalhar em melhores condições tecnológicas.

No que diz respeito a site bloqueado, mencionado por **P3**, a Secretaria de Estado da Educação do Estado de Rondônia adotou o bloqueio de sites durante o Curso de Extensão Mídias na Educação - Ciclo Básico (2006 a 2007), como medida necessária para a proteção de rede, dos computadores e seus usuários, de modo a evitar problemas da internet. Com isso, houve dificuldades no desenvolvimento de atividades quando se utilizou mensagem<sup>19</sup>, chat<sup>20</sup>, *facebook*<sup>21</sup>, *Orkut*<sup>22</sup>.

Situação que se tornou inconveniente tanto para os professores-cursistas que estavam em processo de formação quanto para seus respectivos alunos, pois impossibilitou os professores-cursistas de utilizarem esses recursos tecnológicos no fazer pedagógico com seus alunos.

Embora existam restrições com recursos síncronos, autores como Prado (2001), Mercado (2005) e Cruz (2006) defendem o seu uso como, por exemplo, o chat, vislumbrando o ensino e aprendizagem, uma vez que este recurso suscita a comunicação entre pessoas que estão separadas em espaço e tempo, de forma que as mesmas possam manter um diálogo em tempo real.

<sup>19</sup> **Mensagem** Instantânea é uma aplicação que permite o envio e o recebimento de mensagens de texto em tempo real.

<sup>20</sup> **Chat** é um termo da língua inglesa que se pode traduzir como “bate-papo” (conversa). É um recuso síncrona bastante utilizado para fazer referência a uma ferramenta (ou fórum) que permite comunicar, por escrito, em tempo real através da Internet, na qual os participantes digitam suas perguntas, respostas ou afirmações, propiciando que todos que participam desta conversa vêem na tela do computador tudo o que foi digitado (BASTOS et al., 2008).

<sup>21</sup> **Facebook** é uma rede virtual social de relacionamento, criada em 2004 e disponibilizada em 2006. O Facebook foi fundado por Mark Zuckerberg, Eduardo Saverin, Andrew McCollum, Dustin Moskovitz e Chris Hughes, estudantes da Universidade Harvard. Este termo é composto por *face* (que significa cara em português) e *book* (que significa livro), o que indica que a tradução literal de *facebook* pode ser livro de caras. Agrega recursos que permitem ações interativas na Web como: comentários, mensagens, fotos, dentre outros, com potencial de utilização para fins educacionais, pois possibilitam a interação, partilha, comunicação e a colaboração (MINHOTO, 2012).

<sup>22</sup> **Orkut** rede virtual social de relacionamentos, filiada ao Google, criada em 24 de janeiro de 2004 e desativada em 30 de setembro de 2014. Seu nome é originado no projetista chefe, Orkut Büyükkökten, um engenheiro turco do Google. Possui salas de bate-papo, que permite a formação de comunidades, escrever mensagens e enviar *scraps* (recados), Franco (2012).

O importante é que os professores numa situação de dificuldades se permitam buscar de alternativas para:

[...] conseguirem ultrapassar obstáculos que julgam intransponíveis, sentirem-se capazes de realizar o que tanto temiam, serem movidas por novas paixões.... Essa transformação move o mundo, modifica-o, torna-o diferente, porque passamos a enxergá-lo e a vivê-lo de um outro modo, que vai atingi-lo concretamente e mudá-lo, mesmo que aos poucos e parcialmente (MANTOAN, 2003, p. 6).

Apesar das dificuldades enfrentadas, que neste caso foram relacionadas às questões operacionais, bloqueio de sites, conexão lenta e falta de tempo, inclusive esta última abordada na Categoria 1 - “Discussão e Reflexão Crítica”-, há formas de superá-las, como exemplo, a partir do momento que ao refletir sobre a situação no processo de formação os professores percebiam a importância das tecnologias como recursos que oportunizam mudanças e auxiliam na construção do conhecimento em sala de aula, evitando, assim, um ensino instrumental.

### 6.3 Categoria 3 – Aspectos positivos

Ao que se refere a esta categoria “aspectos positivos”, os sujeitos da pesquisa **P1**, **P2** e **P4** foram unânimes em retratar em suas escritas que a formação foi positiva, pois conseguiram superar obstáculos e construir um aprendizado (Figura 22). Percebemos que subjacente às escritas, os professores utilizaram a tecnologia disponível na formação como objeto de estudo, porém, havendo necessidade de conhecer suas potencialidades para um melhor aproveitamento.

**Figura 22** - Categoria “Aspectos Positivos”, contendo fragmentos das escritas dos sujeitos da pesquisa P1, P2, P3 e P4.

Categorias “a posteriori”	Sujeitos da Pesquisa	Fragmentos das escritas dos professores-cursistas extraídas do Diário de Bordo
<b>Aspectos Positivos</b>	<b>P1</b>	“Aprendi mais sobre as ferramentas de interatividade e recursos da web como: chat, diário de bordo, <i>fotoblog</i> , <i>orkut</i> , TV Digital e Interativa”.
	<b>P2</b>	“Encontrei um caminho cheio de obstáculos como também um caminho de ideias criativas que foram aflorando ao longo do curso que rendeu bons frutos no meu trabalho”.
	<b>P3</b>	
	<b>P4</b>	“O aprendizado foi enorme”.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, 2016.

A reflexão realizada pelos professores-cursistas no Diário de Bordo provocou um pensar sobre o desenvolvimento do curso e nos permitiu identificar a necessidade de criação e elaboração de estratégias que os motivasse a refletir sobre o seu próprio fazer, constituindo-o de observador de si próprio, de modo a explicitar os pontos positivos da aprendizagem adquirida durante o curso.

Libâneo (1998) versa que os momentos de formação continuada fomentam os professores a uma ação reflexiva, uma vez que após o desenvolvimento da sua prática, estes poderão reformular as atividades para um próximo momento, repensando os pontos positivos e negativos ocorridos durante o desenrolar da aula.

De acordo com que designa Zabalza (2004, p. 137):

Não é a prática por si mesma que gera conhecimento. No máximo permite estabilizar e fixar certas rotinas. A boa prática, aquela que permite avançar para estágios cada vez mais elevados no desenvolvimento profissional, é a prática reflexiva. Quer dizer, necessita-se voltar atrás, revisar o que se fez, analisar os pontos fortes e fracos de nosso exercício profissional e progredir baseando-nos em reajustes permanentes. Sem olhar para trás, é impossível seguir em frente.

Esse é o momento em que o Diário de Bordo torna-se um instrumento para a escrita reflexiva em razão desta ser considerada propulsora para o desenvolvimento da capacidade de análise da prática, reflexão e reconstrução da ação, num processo de aprendizagem. Zabalza (1994) expressa que o professor ao registrar sobre a sua prática aprende e reconstrói sua atividade profissional por meio da escrita, como vimos, ela nos leva a repensar nossas ações. Assim, faz parte da formação do professor tornar o próprio percurso de aprendizagem um objeto de reflexão.

#### **6.4 Categoria 4 - Aspectos negativos**

Nessa categoria, aspectos negativos são retomados pelos sujeitos da pesquisa **P1**, **P3** e **P4**, abordados na categoria dificuldades como as questões operacionais e a falta de tempo para os estudos, sendo esta última, também citada por **P2**, evidenciando-se que, além de serem classificadas em suas reflexões como dificuldades, foram mencionadas como ponto negativo (Figura 23).

**Figura 23** - Categoria “Aspectos Negativos”, contendo fragmentos das escritas dos sujeitos da pesquisa P1, P2, P3 e P4.

Categorias “a Posteriori”	Sujeitos da Pesquisa	Fragmentos das escritas dos professores-cursistas extraídas do Diário de Bordo
<b>Aspectos Negativos</b>	<b>P1</b>	“Ao postar atividades na biblioteca realizava o procedimento normal, mas quando fazia a consulta não aparecia o arquivo e quando pedia para anexar novamente, acusava um arquivo de mesmo nome já existente”.
	<b>P2</b>	“Devido não conciliar em alguns momentos trabalho e curso”.
	<b>P3</b>	“Realizar todas as atividades em tempo insuficiente”.
	<b>P4</b>	“Volume de informações [...] necessita de, no mínimo, quatro a cinco meses para que ocorra uma aprendizagem dialogada, onde a interação entre os participantes seja bem explorada”.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, 2016.

Para **P1**, os problemas apresentados na manipulação dos recursos disponíveis no e-ProInfo referem-se ao recurso “Biblioteca”, local onde os professores-cursistas cadastraram e inseriram as suas atividades. Os arquivos a serem inseridos não podiam ultrapassar o limite disponibilizado e o formato tinha que ser de acordo com o especificado, bem como a sua identificação. Nesse contexto, o professor-cursista deparou-se com dificuldades de anexar o arquivo no e-ProInfo, de fazer *upload* (enviar) e *download* (baixar), gerando, na sequência, problemas no momento do manuseio do arquivo devido à entrada ser pelo ambiente e-ProInfo. Somado a isso, ocorreu o trânsito simultâneo ao e-ProInfo que provocou congestionamento na rede de internet, sobrecarregando-a, dificultando o acesso. Junta-se, ainda, a situação de alguns dos professores-cursistas, quando sozinhos, se atrapalharam e não conseguiram utilizar os recursos disponibilizados no e-ProInfo, de acordo com as orientações expressas nos textos das atividades do módulo. Esse foi um problema que ocorreu até o final do curso, pois alguns professores-cursistas apresentaram menor desenvoltura no manuseio dos recursos tecnológicos.

Neste sentido, Almeida (2000, p. 109) aborda que “mesmo o professor preparado para utilizar o computador para a construção do conhecimento é obrigado a questionar-se constantemente, pois com frequência se vê diante de um equipamento cujos recursos não conseguem dominar em sua totalidade”.

A autora refere-se ao fato de que as tecnologias são um desafio a ser superado pelos professores numa sociedade tecnológica, e para reverter essa

situação se faz necessária uma mudança na forma de desempenhar o seu fazer pedagógico.

Sobre essa realidade podemos nos ancorar no pensamento de Freire (2002, p. 43-44) que ressalta “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

O autor aborda sobre a necessidade de a formação continuada suscitar no professor o desenvolvimento da conscientização e reflexão em seu fazer pedagógico. Partindo dessa proposição, há de se pensar a formação do professor na perspectiva da reflexão, a qual se apresenta como uma das tendências atuais na formação do professor. Ante as vicissitudes de se pôr em prática uma reflexão, está o uso do Diário de Bordo, que por meio das escritas oportuniza a orientação ao desenvolvimento pessoal e profissional. Por essa visão, Zabalza (2004, p. 10) alude que:

Escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de ‘distanciamento’ reflexivo que nos permite ver, em perspectiva, nosso modo particular de ensinar. É, além disso, uma forma de aprender.

À luz do pensamento do autor acima mencionado consideramos que a escrita permite aos que dela fazem uso uma evidente conscientização. No caso do processo de formação de professores ou para o acompanhamento de seu fazer pedagógico, revisar elementos de seu mundo pessoal ou profissional que normalmente permanecem velados pelo corre-corre da vida e sobrecarga de trabalho é imprescindível, além de resultar-se num importante elemento de expressão e sentimentos. Ao escrever sobre sua própria vida ou seu processo de formação, o indivíduo passa a perceber que o conteúdo de “natureza emocional ou emotiva passa a ter natureza cognitiva, tornando-se assim mais manejável” (ZABALZA, 2004, p. 18).

O processo de reflexão mediante as escritas realizadas no Diário de Bordo apresenta-se um elemento dinamizador da reelaboração do conhecimento do professor-cursista sobre os conhecimentos refletidos e adquiridos. Nesse caso, referente às novas tecnologias, o professor-cursista passa a entender o porquê de apropriá-las e como integrá-las à sua prática pedagógica, tornando-se capaz de

superar entraves operacionais e pedagógicos. Tal procedimento pressupõe uma transformação a qual promove o gosto pelo saber, pela criatividade e inserção no fazer pedagógico, de forma a configurar-se como meio de formação. Para fundamentar nosso entendimento quanto à questão, recorremos a Imbernón (2005, p. 39) que assim se posiciona:

[...] o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. Nesta linha, o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência.

Dialogando com Imbernón (2005), verificamos que o autor considera que uma formação cujo eixo norteador é a reflexão, promove-se o crescimento profissional e pessoal, além da orientação do professor para um melhor desempenho do seu fazer pedagógico.

Apesar das reflexões realizadas pelos sujeitos da pesquisa **P1**, **P2** e **P4**, no Diário de Bordo, assinalando os pontos negativos do curso, há também evidências de processo de apropriação da tecnologia quando expressam em suas escritas, constante na categoria “aspectos positivos”, as seguintes expressões: “Aprendi [...]” (**P1**); “[...] rendeu bons frutos no meu trabalho” (**P2**); “O aprendizado foi enorme” (**P3**).

Os depoimentos anunciam que as reflexões contidas no Diário de Bordo propiciaram aos sujeitos da pesquisa **P1**, **P2**, **P3** e **P4** tomarem consciência dos problemas, refletirem sobre eles e manterem-se perseverantes no curso. Esses fragmentos de escritas prenunciam para um processo de apropriação dos recursos tecnológicos disponíveis no e-Proinfo, oportunizado pela formação continuada e favorecida pelas escritas.

Partindo desse contexto, Zabalza (2004) considera que os diários remetem a uma reflexão denominada por Schön (2000) de prática reflexiva, e por Alarcão (2000, p. 175) de “capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido”. Esta, por sua vez, auxilia os professores, que neste caso são os professores-cursistas, sujeitos desta pesquisa, a realizarem por meio das escritas um despertar de sentimentos vivenciados que estavam contidos e omitidos, mas que precisavam

ser expressos, manifestados, para vencerem os seus problemas. Isso, de alguma forma, permitiu-lhes tomar consciência da própria aprendizagem e de sua prática, mas de certo modo causando incômodo. Ao registrar essa situação no Diário de Bordo, **P1**, **P2**, **P3** e **P4** refletiam sobre a sua ação de aprendizagem e do fazer pedagógico que tinham por objetivo melhorá-los. Destaca-se que não foi um procedimento simples, pois não se tem definido um manual que aluda como agir em cada situação. Contudo, os sujeitos da pesquisa evidenciaram-se disponíveis às reflexões e acessíveis aos desafios, capazes de desconstruir antigas concepções e promover novos conhecimentos.

Assim, o processo de registro no Diário de Bordo pelos professores-cursistas funcionou como recurso de formação de professores e as escritas demonstraram como eles pensavam e se sentiam frente aos problemas que surgiram no decorrer do curso. Nesse percurso de formação, ao mesmo tempo em que se depararam com os problemas, emergiram soluções que resultaram no desenvolvimento da aprendizagem e de um novo fazer pedagógico por parte dos professores-cursistas, favorecido pelo exercício da prática reflexiva.

Vale ressaltar que nessa lógica a reflexão é uma das possibilidades do trabalho docente, não se separando o pensar do fazer, vez que sem a reflexão as ações do fazer pedagógico se restringem ao “modelo da racionalidade técnica” (DINIZ-PEREIRA, 2002, p. 20), em que “a atividade profissional consiste na solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica” (SCHÖN, 1983, p. 21). Dessa forma, se a realização das escritas no Diário de Bordo proporcionou sinais de impacto sobre a aprendizagem e a ação dos professores-cursistas, entendemos que promover cursos de formação que adotem a prática de registro reflexivo torna-se uma alternativa de formação docente.

Considerando a nossa experiência com o uso do Diário de Bordo no Curso de Extensão Mídias na Educação - Ciclo Básico, assentiu-nos depreender que tem formas favoráveis para a inclusão de recursos que utilizem a escrita como potencializadora da construção e reconstrução do conhecimento e de um fazer pedagógico inspirados numa perspectiva crítica. Isso porque num olhar sobre as vivências permitiu-nos inferir que os professores-cursistas desenvolveram uma ressignificação nas ações, tornando-se desta forma uma reflexão formativa que ocorre sobre e para a melhoria do fazer pedagógico.



Percebemos que o nosso desafio está em romper com propostas convencionais de formação de professores pautadas na racionalidade técnica e promover iniciativas que se inspirem na racionalidade crítica, a exemplo, o uso do Diário de Bordo.

Essa prática, na presente pesquisa, revelou o uso do Diário de Bordo como um dos recursos que contribuiu para o processo formativo de professores, que em nossa análise, fundamenta-se em Schön (2000), o qual trabalha com os conceitos de reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e sobre-a-reflexão-na-ação, pois na medida em que ocorreu um distanciamento da ação por parte dos professores e estes foram capazes de destacar os pontos positivos, negativos e as dificuldades que enfrentaram em sua formação, entendemos que ocorreu a efetivação do processo de reflexão-sobre-a-ação, dos professores-cursistas.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao caminharmos para as considerações finais desta pesquisa, retomamos o ponto de partida nos propondo a analisar a produção do Diário de Bordo escrito pelos professores-cursistas do Curso de Extensão Mídias na Educação - Ciclo Básico, primeira oferta, no âmbito do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, em Rondônia, identificando se este foi um recurso que possibilitou a reflexão crítica na sua formação. Mas, para alcançar tal objetivo, contamos com dois objetivos específicos: o primeiro, identificar o que expressaram as escritas dos professores no Diário de Bordo; e o segundo, verificar se o que os professores-cursistas expressaram denota uma reflexão crítica sob sua formação.

Com relação ao primeiro objetivo específico, identificar o que expressaram as escritas dos professores-cursistas no Diário de Bordo, encontramos nos fragmentos dos registros dos professores-cursistas **P1**, **P2**, **P3** e **P4**, sujeitos desta pesquisa, opiniões, dificuldades, situações vivenciadas no processo de aprendizagem, impressões sobre o curso, superação, aprendizagem, críticas, pontos positivos e negativos. Identificamos, ainda, que os registros se manifestaram em forma de catarse, como desabafo, expondo situações variadas. Contudo, o percurso que iniciou com dificuldades culminou com sua superação, a partir do comprometimento, interesse, curiosidade e perseverança dos professores-cursistas, pois sem as condições que moveram a ação inviabilizar-se-ia o resultado com êxito.

Quanto ao segundo objetivo específico, verificar se o que os professores-cursistas expressaram denota uma reflexão crítica sob sua formação, as escritas revelaram que o Diário de Bordo viabilizou que os professores-cursistas realizassem uma reflexão crítica. Esta foi demonstrada: a) quando os próprios professores-cursistas se colocaram em suas escritas, admitindo suas dificuldades; b) quando se reportaram sobre sua condição de trabalho; e c) quando expressaram um juízo de valor sobre aspectos do curso e de infraestrutura de comunicação. Tais manifestações desestabilizaram e reestabilizaram os próprios professores-cursistas durante o processo de sua aprendizagem, caracterizando-os como um problematizador de sua formação. Assim, ao tomar consciência dessas diversidades que se apresentaram nos contextos da formação reflexiva, os professores, sujeitos

desta pesquisa, denotam ter compreendido as variáveis que ocorreram no processo de aprendizagem a partir de um pensar.

Nesse contexto, podemos inferir que a atitude desempenhada pelos professores-cursistas convergiu para uma aprendizagem ativa, levando-nos ao entendimento de que o processo de reflexão sobre as ações e a construção do conhecimento ocorreu de forma desafiadora e instigadora, possibilitando a tomada de consciência sobre os diferentes aspectos que envolvem a formação.

Essa consciência que nos indica ter sido adquirida por meio de um processo mental proporcionou ao professor-cursista refletir, analisar, interpretar e decidir sobre suas próprias ações no seu processo de formação, representando uma ruptura no modelo da transmissão-assimilação do conhecimento, abrindo espaço para novas formas de aprender, ensinar e produzir conteúdos, o que pode ser percebido nas escritas quando registradas nas impressões e reflexões-críticas no Diário de Bordo.

Os resultados encontrados acenam que o Diário de Bordo, nesta pesquisa, se configurou por meio das escritas como recurso indutor de reflexão-crítica ao professor-cursista no processo de sua formação. Isto por que ao fazer o registro no Diário de Bordo há uma condição anterior que o faz pensar, a voltar-se para si mesmo, num ato contemplativo, centrado, de modo a questionar, duvidar, talhar o pensamento, aprimorando-o, organizando ideias que uma reflexão exige (reflexão sobre a ação), distanciada da ação. Por sua vez gera uma tomada de consciência sobre o seu processo de aprendizagem podendo, desta maneira, alterar suas práticas. Este processo permite que o professor-cursista reconheça seus problemas e analise-os de maneira, a saber, lidar com eles.

Ainda, a temática desenvolvida, além de ter sido demonstrada na introdução à vinculação com a nossa trajetória profissional, tem sua relevância social na medida em que são apresentados os indicadores sinalizando que o Diário de Bordo pode ser visto como recurso que proporciona a reflexão-crítica dos professores na formação continuada. Com relação à contribuição científica, somar-se-á a outras pesquisas já desenvolvidas passando a fazer parte da literatura especializada. Porém, necessita-se de mais estudos sobre o potencial que o Diário de Bordo propicia na formação inicial e continuada de professores, como também sugerimos possíveis proposições para um fazer pedagógico que contribua à formação de indivíduos críticos e reflexivos.

A partir desta ótica, esta pesquisa não se esgota aqui. Acreditamos que ela possa abrir caminho para questionamentos que poderão ser estudados por outros pesquisadores, sobre o tema em questão, quais sejam:

- como são preparados os formadores para a utilização do Diário de Bordo na formação inicial ou continuada de professores numa perspectiva crítico-reflexiva? e
- como estão sendo organizadas, no âmbito das escolas, ações que assegurem a retroalimentação dos professores que participaram da formação, permitindo-os desenvolver uma reflexão-crítica do fazer pedagógico com a utilização do Diário de Bordo?

As temáticas de novos estudos estão voltadas para duas questões: a primeira propõe verificar como são preparados os professores-formadores para atuarem na formação, opondo-se às práticas tecnicistas ainda hoje difundidas na formação visto que o propósito é ativar e aperfeiçoar práticas crítico-reflexivas com a utilização do Diário de Bordo. Isso não é tão simples, pois não existem receitas prontas para lidar com cada realidade a ser apresentada. No nosso entendimento, o Diário de bordo está diretamente relacionado com a teoria ação-reflexão-ação, uma vez que o ato de escrever no diário corresponde à ação. Por sua vez, a reflexão acontece a partir dos registros das escritas em que leituras e releituras da ação possibilitam a análise distanciada dos acontecimentos.

A segunda questão visa identificar como os professores se retroalimentam apoiados na organização no âmbito da escola, uma vez que geralmente é imputado a estes que pratiquem em sala de aula o que foi aprendido na formação, sem levar em consideração as condições para tal prática. No entanto, isso não é tão fácil. Faz-se necessário assegurar no contexto escolar condições que levem o professor a realizar uma prática crítico-reflexiva.

Por fim, como último ponto de nossas considerações, nos reportamos à questão problematizadora na perspectiva de tê-la respondido, sugerindo que experiências equivalentes sejam disseminadas em outros programas de formação inicial ou continuada, tencionando fomentar o processo de reflexão junto aos professores.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.

ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In: Alarcão, Isabel (Org.). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Porto Editora, 2000.

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artimed Editora, 2001.

ALARCÃO, Isabel. A Formação do professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003, p.40-55.

ALARCÃO, Isabel. Formação e supervisão de professores: Uma nova abrangência. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, v. 8, nº 9, p. 119-128, 2009. Disponível em: <<http://www.pt.calameo.com/read/00034007823ca5a82b0f3>>. Acesso em: 20 maio 2016.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Proinfo: informática e formação de professores**. Secretaria de Educação a Distância, Ministério da Educação, SEED, 2.ed., Brasília, 2000.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Educação a distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, nº 2, p.327-340, 2003.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação e tecnologias no Brasil e em Portugal em três momentos de sua história. In: **Educação, Formação & Tecnologia**. v. 1 (1), 2008, p. 23-36. Disponível em: <[http://www.pucrs.br/famat/viali/tic\\_literatura/artigos/historia/11.pdf](http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/artigos/historia/11.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2016.

ALVES, Francisco Cordeiro. **Encontro com a realidade docente**. Estudo exploratório (auto) biográfico. Tese, Doutorado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 1997.

ALVES, Francisco Cordeiro. **O encontro com a realidade docente**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001.

ALVES, Francisco Cordeiro. **Diário: um atributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo de seus dilemas**. Millenium Revista on line. nº 29, 2004. Disponível em: <<http://www.ipv/millenium/mellenium29/30.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

ALVES, João Roberto Moreira. **A história da EAD no Brasil**. In: FREDRIC, Michael Litto; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education, 2009.

ANDALÓ, Carmem Silva de Arruda. **Fala professora!** repensando o aperfeiçoamento docente. Petrópolis: Vozes, 1995.

ANDERSON, Tery; DRON, Jon. Três gerações de pedagogia de educação a distância. Traduzido por: João Mattar. **Revista EAD em Foco**, Rio de Janeiro, nº 2, p. 119-134, novembro, 2012. Título Original: *Three Generations of Distance Education Pedagogy*.

ARIÈS, Philippe. Por uma história da vida privada. In: CHARTIER, Roger (Org.). **História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes**. v.3., São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

ASSMANN, Hugo (Org.). **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BARBOSA, Alexandre Fernandes. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nas escolas brasileiras**. Comitê Gestor da internet: Livro Eletrônico, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASTOS, Eliabeth Soares; SILVA, Carmen Granja da; SEIDEL, Suzana; FIORENTINI, Leda Maria Rangearo. **Introdução a educação digital: caderno de estudo e prática**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Brasília, 2008, 268p.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei Complementar nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, nº 248, p.27833-7841, 23 set. 1996. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação a Distância. **Programa nacional de Informática na Educação – ProInfo: diretrizes**. Brasília, 1997. Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/proinfo\\_diretrizes1.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/proinfo_diretrizes1.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 2.494, Regulamenta o Art. 80 da LDB**. 1998. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Políticas e resultados 1995-2002: tecnologias na educação básica**. Brasília, 2002. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000680.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005a. Regulamenta o Artigo 80 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução FNDE/CD nº 34, de 9 de agosto de 2005. Estabelece os critérios e os procedimentos para a apresentação, seleção e execução de projetos de cursos de licenciatura para professores em exercício nas redes públicas nos anos/séries finais do ensino fundamental e/ou no ensino médio, na modalidade de educação a distância. **Diário Oficial da União**, Brasília, nº 154, p. 9, 11 ago. 2005. Seção 1. Anexo III.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Edital de Seleção nº 1 de 16 de dezembro de 2005c**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/edital\\_dou.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/edital_dou.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Projeto Básico do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação**. Brasília, 2005d, p. 11-28.

BRASIL. **Decreto nº 5.800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm)>. Acesso em: 13 out. 2016.

BRASIL. **Resolução nº 64**, de 13 de dezembro de 2007. Estabelece os critérios e os procedimentos para a participação de instituições públicas de ensino superior na implementação do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação, e aprova as normas para a concessão de bolsas de estudo no âmbito do Programa. Disponível em: <[http://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl\\_tipo=RES&num\\_ato=00000064&seq\\_ato=000&vlr\\_ano=2007&sgl\\_orgao=CD/FNDE/MEC](http://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000064&seq_ato=000&vlr_ano=2007&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC)>. Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm)>. Acesso em: 13 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores em Exercício - PROFORMAÇÃO**, s/d a. Disponível em:

<<http://www.proformacao.proinfo.mec.gov.br/apresentacao.asp>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Perguntas frequentes sobre o Programa Banda Larga nas Escolas, s/d b**. Disponível em:

<<http://www.portal.mec.gov.br/component/content/article?id=15914>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

CARVALHO, Ana Beatriz Gomes; PIMENTA, Sônia de Almeida. Políticas públicas de formação de professores da educação básica a distância: o contexto do Pró-Licenciatura. **Práxis Educacional** Vitória da Conquista, v. 6, nº 9, p. 101-123, jul./dez. 2010.

CASTRO, Alda Maria Duarte de Araújo. Mudanças tecnológicas e suas implicações na política de formação do professor. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.13, n. 49, p.469-486, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n49/29242>>. Acesso em: 15 maio 2015.

CASTRO, Alda Maria Duarte de Araújo; ARAÚJO, Sueldes. O ensino superior e a expansão dos cursos de Administração Pública a Distância. In: SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte; BUSTAMANT, Silvia Branco Vidal (Org.). **Políticas e práticas da educação a distância (EAD) no Brasil: entrelaçando pesquisas**. Rio de Janeiro: Letras Capital, 2013.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira. A educação superior. In: OLIVEIRA, Riva de Paula; ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. 2. ed., São Paulo: Xamã, 2007. p. 73-84.

CHIAVENATO, Idalberto. **Treinamento e desenvolvimento de recursos humanos: como incrementar talentos na empresa**. São Paulo: Atlas, 1999.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COUTINHO, Afrânio. **Antologia brasileira de literatura**. Rio de Janeiro. v.3, 2.ed., Editora Distribuidora de livros Escolares Ltda. 1967.

COUTINHO, Maria Tereza da Correia; MOREIRA, Mércia. Implicações Pedagógicas da Abordagem Comportamentalista na Educação. **Psicologia da Educação**. Belo Horizonte: Editor Lê, 1998, p. 57-59.

CRUZ, Wladia Bessa da. Experiências utilizando ferramentas síncrona na educação. In. MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (Org.). **Experiências com tecnologias da informação e comunicação na educação**. Maceió: EDUFAL, 2006.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2.ed., São Paulo: Atlas, 1985.



DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente.** In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (Orgs). A pesquisa na formação e no trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, p.11-42, 2002.

DOZOL, Marlene de Souza. Concepção histórico-crítica da educação: duas leituras. **Perspectiva.** Florianópolis, UFSC/CED, NUP, 1994, p. 105-118. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10818/10298>. Acesso em: 10 out. 2016.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI. O dicionário da língua portuguesa.** 3.ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FONTANA, Hugo Antônio. **Uma Filosofia para a educação a distância?**, In: Livro on-line. Fundamentos filosóficos, sociais e políticos da Gestão Educacional, UFSM, 2008.

FRANCO, Iara Cordeiro de Melo. Redes sociais e a EAD. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. v. 2. p. 116-124.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro, reflexão instrumentos metodológicos.** 2.ed., São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** 5.ed., São Paulo: Cortez, 2001. Disponível em: < <http://www.forumeja.Org.br/files/PoliticaeEducacao.pdf> >. Acesso em: 23 jul. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 21.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GOMES, Cândido Alberto da Costa. **A legislação que trata da EAD.** In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

HOLLY, Mary Louise. **Writing to grow. keeping a personal-professional journal.** Portsmouth, New Hampshire: Heinemann, 1989.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativas da população residente no Brasil e unidades da federação com data de referência em 1º de julho de 2016.** Disponível em: <[http://ftp.ibge.gov.br/Estimativas\\_de\\_Populacao/Estimativas\\_2016/estimativa\\_2016\\_TCU.pdf](http://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2016/estimativa_2016_TCU.pdf)>. Acesso em: 30 out. 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 5.ed., São Paulo: Cortez, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9.ed., Coleção Questões da Nossa Época, v.77, São Paulo: Cortez, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. O Ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996.

KENSKI, Vani Moreira. **O Desafio da educação a distância no Brasil**. 2009. Disponível em: <[http://www.academia.edu/21246318/O\\_DESAFIO\\_DA\\_EDUCA%C3%87%C3%83O\\_A\\_DIST%C3%82NCIA\\_NO\\_BRASIL](http://www.academia.edu/21246318/O_DESAFIO_DA_EDUCA%C3%87%C3%83O_A_DIST%C3%82NCIA_NO_BRASIL)>. Acesso em: 20 set. 2016.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papirus, 2014.

LARANJEIRA, Maria Inês; ABREU, Maria Cristina Pereira Ribeiro; NOGUEIRA, Neide; SOLIGO, Rosaura Angélica. Referências para a formação de professores. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves. **Formação do educador e avaliação educacional**. Formação inicial e contínua. 1999., v.2, p.17-47.

LEAL, Virgínia; TELLES, Stella. Perspectivas teórico-metodológicas em processo de formação de professores na área da aprendizagem, da leitura e da escrita. In: ARAÚJO, Gilda Maria Lins; LUNA, Maria José Matos (Orgs.). **Formação de professores em língua portuguesa: novas experiências**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2005, p.37-49.

LEMGRUBER, Márcio Silveira. Educação a Distância: para além dos caixas eletrônicos. Rio de Janeiro: **Revista do SINPRO**, v. 2, p. 42-49, 2008.

LEMGRUBER, Márcio Silveira. Educação a Distância: expansão, regulamentação e mediação docente. **Educação em Foco**. Juiz de fora, v. 14, nº 1, p. 145-159, 2009.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Ed. 34, São Paulo, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos**. 9 ed., São Paulo: Loyola, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. Congressos, encontros, seminários de educação: espaços de desenvolvimento profissional ou mercado de entusiasmo? **Revista de Educação AEC**, Ano 27 - n.109, 1998. Disponível em: <<http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco->

virtual/espaco-praxis-pedagogicas/ARTIGOS%20E%20TEXTOS/congressos%20encontros%20seminarios%20de%20educacao.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **O diário como ferramenta para reflexão crítica**. 1999. 166p. Tese, Doutorado em Linguística Aplicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

LINS, Bernardo Felipe Estellita. A evolução da Internet: uma perspectiva histórica. **Cadernos ASLEGIS**. nº 48, p.11-45, 2013.

LITWIN, Edith. **Das tradições à virtualidade**. In: LITWIN, Edith. (Org.). Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LOBO NETO, Francisco José Silveira. **Educação a Distância**: regulamentação, condições de êxito e perspectivas. 1998. Disponível em: <[http://www.feg.unesp.br/~saad/zip/RegulamentacaodaEducacaoaDistancia\\_lobo.htm](http://www.feg.unesp.br/~saad/zip/RegulamentacaodaEducacaoaDistancia_lobo.htm)>. Acesso em: 10 jul. 2016.

LÜDKE, Menga ANDRÉ, Marli; ANDRÉ, Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2.ed., São Paulo: EPU, 2014.

MACHADO, Rachel Anna. **O diário de leituras**: a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1998.

MAMEDE-NEVES, Maria Aparecida Campos; SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte. Tecnologia digital na educação: contribuição da EAD para a formação de professores. In: GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin (Org.) **Educação Tecnológica. Desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2009.

MANTOAN, Maria Tereza Eglêr. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

MARLANCHEN, Julia. Política de formação de Professores a Distância no Brasil: uma análise crítica. Campinas: Autores Associados, 2015.

MASSI, Luciana; QUEIROZ, Salete Linhares. Pesquisas sobre iniciação científica no Brasil: características do seu desenvolvimento nas universidades e contribuições para os graduandos. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, v. 1, 2014, p. 38-64.

MEDEIROS, Simone. **Políticas de Educação a Distância na Formação de Professores da Educação Básica no Governo Lula da Silva (2003-2010)**: embates teóricos e políticos de um campo em disputa. 2012, 389. Tese, Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2012.

MÉDOLA, Ana Sílvia Lopes Davi. Globo Mídia Center: televisão e Internet em processo de convergência midiática. In: BERGER, André Lemos Christa; BARBOSA, Marialva (Orgs.). Livro da XIV Compós: Narrativas midiáticas contemporâneas. Porto Alegre: Sulina, 2006, v. 1, p. 181-190.

MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. (Org.) **Formação e práticas pedagógicas**: diferentes contextos de análises. Teresina: EDUFPI, 2007.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Vivências com aprendizagem na internet**. Maceió: EDUFAL, 2005.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Ferramentas de avaliação na educação on-line**. Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Alagoas, 2008. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/2008/pdf/ferramientas\\_avaluacion.pdf](http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/2008/pdf/ferramientas_avaluacion.pdf)>. Acesso em: 16 jun. 2016.

MINHOTO, Paula Maria Lino Veigas. **A utilização do Facebook como suporte à aprendizagem da biologia: estudo de caso numa turma do 12º ano. Bragança: Escola Superior de Educação**. 2012. 130p. Dissertação. (Mestrado em Ensino das Ciências). Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação, Bragança, 2012.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; REYES, Claudia Raimundo; MARTUCCI, Elisabeth Márcia; LIMA, Emília Freitas de; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MELLO, Roseli Rodrigues de. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdFSCar, 2002.

MOORE, Michael Grahame; KEARSLEY, Greg. **Distance Education: a system view**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MOORE, Michael Grahame; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAES, Maria Candida. Informática Educativa no Brasil: um pouco de história. Em Aberto, Brasília, ano 12, nº 57, 1993.

MORAES, Maria Candida. Informática Educativa no Brasil: uma história vivida, algumas lições aprendidas. **Revista Brasileira de Informática na Educação**. - Número 1 - 1997. Brasília: Ministério da Educação, 1997, 35 p. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/download/2320/2082>>. Acesso em: em 10 ago. 2016.

MORAES, Raquel de Almeida. **Rumos da Informática Educativa no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

MORAES, Raquel de Almeida. A primeira década da informática educativa na escola pública no Brasil: a história dos projetos EDUCOM, Eureka e Gênese. In: SANTOS, Gilberto Lacerda dos (Org.) **Tecnologias na educação e formação de professores**. Brasília: Plano, 2003.

NASCIMENTO, João Kerginaldo Firmino do. **Informática aplicada à educação**. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso/Rede e-Tec Brasil, 2013. Disponível em:  
<[http://ead.seduc.mt.gov.br/site\\_da\\_cos/proffuncionario/multimeio%20didatico/Caderno%2015%20-%20%20Inform%C3%A1tica%20Aplicada%20%C3%A0%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf](http://ead.seduc.mt.gov.br/site_da_cos/proffuncionario/multimeio%20didatico/Caderno%2015%20-%20%20Inform%C3%A1tica%20Aplicada%20%C3%A0%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf)>. Acesso em: 13 out. 2016.

NEVES, Carmen Moreira de Castro; MEDEIROS, Leila Lopes de. Mídias integradas aplicadas à educação. **Boletim Salto para o Futuro**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 13-26, 2006.

NISKIER, Arnaldo. **LDB: a nova lei da educação**. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

NÓVOA, António. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2.ed., Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3.ed., Lisboa: Dom Quixote, 1997, p.9-33.

OLIVEIRA, Carmen Lúcia de Araújo Paiva; LIMA, João Gerald de Oliveira; MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Tutoria Online do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação. In: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (Org.). **Prática de formação de professores na educação a distância**. Maceió: EDUFAL, 2008, p. 183-226.

OLIVEIRA, Eymard Francisco Brito de. O ensino a distância e sua evolução no Brasil. In: RODRÍGUEZ, Ricardo Vélez (Org.) **A Universidade do terceiro Milênio**. Juiz de Fora: UFJF, 2003. Disponível em:  
<<http://www.ecsbdefesa.com.br/fts/UNIVERSIDADE.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2016.

OLIVEIRA, Ramón. **Informática educativa: dos planos e discursos à sala de aula**. Dissertação de Mestrado, Recife, UFPE, 1993.

OLIVEIRA, Ramón. **Informática educativa**. 5.ed., Campinas, SP: Papirus, 2001.

PANNUNZIO, Maria Inês Moron; RIZOLLI, Marcos; STORI Norberto; SANCHEZ, Petra Sanchez. **O diário de bordo como instrumento de aprendizagem e avaliação no processo de educação pela arte**. Anais da 57ª Reunião Anual da SBPC - Fortaleza, CE, 2005. Disponível em: <[http://www.sbpnet.Org.br/livro/57ra/programas/senior/RESUMOS/resumo\\_3139.html](http://www.sbpnet.Org.br/livro/57ra/programas/senior/RESUMOS/resumo_3139.html)>. Acesso em: 10 ago. 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; CHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2.ed., São Paulo: Cortez, 2002, p.17-52.

PIMENTA, Selma Garrido; CHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2.ed., São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, Nara Maria. **Educação aberta e a distância**: análise das políticas públicas e da implementação da educação a distância no Ensino Superior do Brasil a partir das experiências da Universidade Federal de Santa Catarina e da Universidade Aberta de Portugal. 2006. 193p. Tese, Doutorado em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. **Educação a distância**: os ambientes virtuais e algumas possibilidades pedagógicas. Salto para futuro/SEED/MEC. Brasília, DF: MEC/SEED, 2001.

PRETI, Oreste. **Educação a distância**: fundamentos e políticas. Cuiabá: EdUFMT, 2009. Disponível em: <<http://www.uab.ufmt.br/uploads/pcientifica/fundamentos>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

PRETTO, Nelson Lucas. Políticas Públicas Educacionais: dos materiais didáticos aos materiais multimedia. **Revista de Educação**, São Paulo, v. 10, nº 1, p. 5-20, 2001.

QUEIROZ, Cecília Telma Alves Pontes de; MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. **Fundamentos sócio-filosóficos da educação**. Campina Grandel: UEPB/UFRN, 2007.

QUEIROZ, Gloria Regina Pessoa Campello. Processos de formação de professores artistas-reflexivos de física. **Educação e Sociedade**, v.22, n.74, p.97-119, 2001.

RAMAL, Andrea Cecília. **Educação com Tecnologias digitais**: uma revolução epistemológica em mãos do desenho instrucional. In: SILVA, Marcos. **Educação Online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. 2.ed., São Paulo: Loyola, 2003.

RIBEIRO, Adriana Gomes. Ensinar para educar, educar para servir a Pátria: a Rádio-Escola Municipal do Rio de Janeiro (PRD5), motivações, influências e técnicas de comunicação. In: Encontro Nacional de História da Mídia, mídia alternativa e alternativas midiáticas, 7, 2009, Fortaleza. **Anais**. 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/7o-encontro-2009-1/Ensinar%20para%20educar>>. Acesso em: 20 set. 2016.

SANTOS, Catarina de Almeida. **As políticas de formação de professores na modalidade a distância no Brasil: uma orientação mundializada**, Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia. 2002.

SANTOS, Monica Bertoni dos. **Saberes de uma prática inovadora: investigação com egressos de um curso de Licenciatura Plena em Matemática**. 2005. 307p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Química, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://www.repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/3042/1/000332040-Texto%2BCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa, Campinas, Coleção Educação contemporânea, 2001.

SCHÖN, Donald Alan. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. London: Temple Smith, 1983.

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed., São Paulo: Cortez, 2007.

SIEMENS, George. **Conectivismo: uma teoria de aprendizagem para a idade digital**. 2004. Disponível em: <<http://www.usuarios.upf.br/~teixeira/livros/conectivismo%5Bsiemens%5D.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2016.

SOUSA, Alberto Barros de. **Investigação em educação**. 2.ed., Lisboa: Livros Horizonte, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5.ed., Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de integrações humanas**. São Paulo: Vozes, 2005.

TERUYA, Teresa Kazuko. O uso do computador na escola pública e as expectativas dos estudantes. **Teoria e Prática da Educação**. 6 (14): 469-481, Ed. Especial, 2003.

TERUYA, Teresa Kazuko; MORAES, Raquel de Almeida. **Política de Informática na educação e a formação de professores**. In: VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil, Campinas: FE/UNICAMP/HISTEDBR, 2009. p. 1-20. Disponível em:

<[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/\\_files/OvwtrQCR.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/OvwtrQCR.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2016.

TORNAGHI, Alberto José da Costa; PRADO, Maria Elizabette Brisola Brito; ALMEIDA, Maria Elizabeth Biacocin. **Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TIC: guia do cursista**. Secretaria de Educação a Distância, Ministério da Educação, SEED, 2.ed., Brasília, 2010.

UNIR - Fundação Universidade Federal de Rondônia. Coordenação do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação. Relatório de Cumprimento do Objeto SEB/MEC/UNIR do Curso de Extensão Mídias na Educação - Ciclo Básico, Primeira Oferta 2006-2007. Porto Velho: UNIR, 2015, p. 1-16.

VALENTE, José Armando. **Computadores e conhecimento: repensando a educação**. 2.ed., Campinas: UNICAMP/NIED, 1998.

VALENTE, José Armando. Informática na educação no Brasil: análise e contextualização histórica. In: O computador na sociedade do conhecimento. VALENTE, José Armando (Org.). Campinas: UNICAMP/NIED, 1999, p. 1-13.

VALENTE, José Armando. A espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação: repensando conceitos. In: JOLY, Maria Carina Leme (Org.) **Tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem**. São Paulo: Casa do Psicólogo Editora, 2002, p.15-37.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Fernando José de. Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor. **Revista de Informática na Educação**. nº 1, 1997, p. 1-28. Disponível em: <<http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/rbie/1/1/004.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2016.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenários de reformas. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. 3.ed., Campinas: Papirus, 2006, p.13-46.

ZABALZA, Miguel Ángel Beraza. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.

ZABALZA, Miguel Ángel Beraza. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Kenneth M. Reflective teaching and field-based experience in teacher education, **Interchange**. v.1, nº 4, 1981.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e prática**. Lisboa: Educa, 1993.



ZEICHNER, Kenneth M. Formação de professores reflexivos para a educação centrada nos alunos: possibilidades e limites. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.

## **APÊNDICES**

**Apêndice A** - Extração das escritas dos professores-cursistas do Diário de Bordo: Módulo Introdutório, Etapa 4.

ETAPAS PARA REFLEXÃO	PROFESSOR-CUSISTA 1 (P1)	PROFESSOR-CUSISTA 2 (P2)	PROFESSOR-CUSISTA 3 (P3)	PROFESSOR-CUSISTA 4 (P4)
<p><b>Etapa 4: A convivência com velhas e novas mídias - atividade 2 – Reflexão</b></p> <p>Refleta sobre sua trajetória de aprendizagem nestas últimas semanas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que aprendeu?</li> <li>• Quais dificuldades foram encontradas?</li> <li>• Quais foram superadas?</li> <li>• Como superou as Dificuldades?</li> <li>• Este caminho é o início ou a chegada?</li> </ul>	<p>Esse curso teve algumas implicações: o primeiro fator que se deve considerar é o fator tempo (46 dias). Outro aspecto é o fluxo de atividades, de acordo com o módulo, 15 atividades, mas a tutora incluiu mais 09 tarefas, o que nos levou a um aumento de 72% em atividades. Tive dificuldade em contactar a tutora, devido a greve da universidade e os telefones que sempre acabavam na caixa de mensagem. Ao postar atividades na biblioteca realizava o procedimento normal, mas quando fazia a consulta não aparecia o arquivo e quando pedia para anexar novamente, acusava um arquivo de mesmo nome já existente. A etapa 1 - atividade 3 não foi realizada. O conteúdo do módulo é bom, no entanto as atividades deveriam aparecer conjugadas e não separadas, isso também contribuiu para alguns atropelos. Aprendi mais sobre as ferramentas de interatividade e recursos da web como: <i>chat</i>, diário de bordo, <i>photoblog</i>, <i>orkut</i>, TV Digital e <i>Interativa</i>. As dificuldades foram mais operacionais e consegui superar com a ajuda da minha parceira de trabalho e curso, Cleusa. Esse caminho, certamente é o caminho de início para um novo aprendizado.</p>	<p>Durante este curso aprendi muito sobre as mídias e vejo que ainda tenho muito que aprender. Foi muito significativo para a minha aprendizagem, pois trabalho no dia a dia com as tecnologias e assim fui ampliando meus conhecimentos e superando os obstáculos como, por exemplo, conexão lenta, sites bloqueados, alguns trabalhos acumulados, devido não conseguir conciliar em alguns momentos trabalho e curso, mas aos poucos ia superando essas barreiras. Encontrei um caminho cheio de obstáculos como também um caminho de ideias criativas que foram aflorando ao longo do curso que rendeu bons frutos no meu trabalho.</p>	<p>Fomos tomados de surpresa ao ter que realizar todas as atividades em tempo insuficiente, ainda mais para quem está num curso de pós-graduação e atuando com tutora, coordenadora pedagógica e professora na universidade. Deverá é além das possibilidades humanas. Compreender os conteúdos não é tão difícil já que orientei os cursistas em todas as etapas, mas é o fator tempo para elaborar uma boa reflexão pessoal escrita avaliativa. Não foi fácil o caminho da chegada nem do final. Enfim somos guerreiras e aqui estamos. Um abraço querida tutora. Estarei nas próximas atividades, também <i>The Flash</i>.</p>	<p>Este momento é de suma importância, pois estamos revendo o percurso que fizemos durante o curso. Aqui podemos analisar e constatar o crescimento ocorrido durante o período de estudos. Vimos diversas possibilidades de interações com várias mídias. Algumas ainda não conhecíamos. Isto não quer dizer que já conquistamos domínio desta ferramenta, mas com possibilidades de abordar sobre o assunto, participar de debates e obter o mínimo de entendimento. O aprendizado foi enorme, as dificuldades também. Um dos maiores obstáculos tem sido a falta de tempo. Vimos em três semanas conteúdos de ponta, com autores respeitados e admirados pela dedicação ao trabalho e pesquisa. Mas infelizmente, este volume de informações e riqueza de conteúdos necessita, de no mínimo, quatro a cinco meses para que ocorra uma aprendizagem dialogada, onde a interação entre os participantes seja bem explorada e que os conteúdos realmente possam ser bem discutidos, para assim construir novos conhecimentos com a participação da maioria dos cursistas. Portanto, como este é apenas o começo de uma grande caminhada, pois a tecnologia não para, sua evolução e inovação é constante, assim também são os desafios que o educador tem como estímulo constante em sua vida profissional.</p>

**Apêndice B** - Legenda de cores para identificação dos fragmentos das escritas.**CATEGORIA****COR**

Discussão e Reflexão Crítica

Dificuldades Encontradas

Pontos Positivos

Pontos Negativos



## ANEXO

**Anexo A – Matriz Analítica do curso.**

Nº DE ORDEM	IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR CURSISTA	REDE DE ENSINO	DATA NASCIMENTO	SEXO	ESCOLARIDADE	TEMPO DE SERVIÇO	LOCAL DE TRABALHO	MUNICÍPIO
1	P1	ESTADUAL	15/09/1974	FEMININO	GRADUAÇÃO	7 ANOS	TV ESCOLA	PORTO VELHO
2	P2	ESTADUAL	20/07/1958	FEMININO	PÓS-GRADUAÇÃO	28 ANOS	NTE	JI-PARANÁ
3	P3	ESTADUAL	05/02/1961	FEMININO	PÓS-GRADUAÇÃO	15 ANOS	TV ESCOLA	VILHENA
4	P4	ESTADUAL	06/05/1958	FEMENINO	PÓS-GRADUAÇÃO	25 ANOS	NTE	PORTO VELHO